

TAMPEREEN YLIOPISTO

Oppilaitos- ja oppisopimusmuotoinen ammatillinen
koulutus opiskelijoiden kokemana

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

KATARINA OJALA

Helmikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

KATARINA OJALA: Oppilaitos- ja oppisopimusmuotoinen ammatillinen koulutus opiskelijoiden kokemana

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 91 sivua, 4 liitesivua

Helmikuu 2017

Muuttuvan maailman ja työelämän muutokset ovat nostaneet ammatillisen koulutuksen voimakkaiden kehittämistarpeiden keskiöön. Keskeinen koulutusta muuttava tekijä on vuonna 2018 voimaan tuleva toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi, joka yhdessä muiden koulutuspoliittisten toimenpiteiden kanssa pyrkii lisäämään koulutuksen oppija- ja työelämälähtöisyyttä ja joustavuutta, sekä vähentämään nuorisotyöttömyyttä. Keskeistä on luoda mahdollisuuksia yhdistää oppilaitoksessa ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista, sekä uudistaa ja digitalisoida oppimisen ympäristöjä.

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia oppilaitos- ja oppisopimusmuotoisten koulutusten oppimisympäristöistä, oppimisen ja osaamisen kehittymisen prosesseista, sekä koulutusten antamista työelämävalmiuksista. Lähtökohtana kahden koulutusmuodon tarkasteluun oli se, että samoista tutkintovaatimuksista huolimatta oppilaitos- ja oppisopimusmuotoinen koulutus eroavat toisistaan toteutustavoiltaan niiden painottaessa eri suhteessa oppimista oppilaitoksessa ja työpaikalla. Kahden koulutusmuodon tarkastelun kautta voitiin siis saada tietoa kummankin koulutusmuodon piirteistä, jota voidaan hyödyntää koulutuksen oppijakohtaisen suunnittelun tukena.

Tutkimus toteutettiin empiirisenä tutkimuksena laadullisin menetelmin haastattelemalla kuutta sekä oppilaitos- että oppisopimusmuotoiseen koulutukseen osallistunutta henkilöä. Haastatteluissa hyödynnettiin puolistrukturoidun teemahaastattelun menetelmää. Osallistujat olivat eri aikoina ja eri paikkakunnilla ammatilliseen koulutukseen osallistuneita henkilöitä, jotka valittiin harkinnanvaraista ja kriteerit täyttävää otantamenetelmää hyödyntäen. Haastateltavat olivat iältään 22–31 -vuotiaita ja heistä puolet oli naisia. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkimuksen osallistujat kokivat eri koulutusmuotojen oppimisympäristöjen poikkeavan toisistaan, millä oli vaikutus oppimiseen ja sitä kautta osaamisen kehittymiseen ja työelämävalmiuksiin. Opiskelijat kokivat opiskelun oppilaitosympäristössä pitkästyttävänä ja opetuksen opettajajohtoisena ja teoriapainotteisena. Koulutuksen ongelmana koettiin työelämäyhteyksien vähäisyys ja ohjauksen puute työssäoppimisjaksoilla, mikä ehkäisi teoreettisen tiedon soveltamista käytännössä. Oppilaitosmuotoinen koulutus koettiin väylänä ammatillisten perustaitojen ja formaalin pätevyyden hankkimiseen, mutta työelämässä toimimiseen sen ei koettu antaneen tarpeeksi valmiuksia. Oppisopimuskoulutuksessa sen sijaan työpaikka ensisijaisena oppimisympäristönä koettiin haastavana ympäristönä, jossa etenkin käytännöllistä tietoa opittiin vaativissa työtilanteissa. Lähijaksojen tietopuolisen koulutuksen koettiin tukeneen vaihtelevasti ammatillista kehittymistä, mikä nosti esiin opintojen suunnittelun tärkeyden. Pitkäaikaisen työkokemuksen koettiin edistäneen kokonaisvaltaista alan tuntemusta, kiinnittymistä työyhteisöön ja työllistymistä oppisopimusyritykseen koulutuksen jälkeen. Kummassakin koulutusmuodossa keskeistä oppimiselle oli ohjaus ja opintojen kytkeminen aitoihin työelämätilanteisiin.

Opiskelijoiden omakohtaiset kokemukset antavat näkökulmia koulutuksen ja pedagogiikan suunnitteluun, minkä lisäksi ne täydentävät tieteellisiä näkökulmia ammatillisen koulutuksen toteutusmuodoista. Tulokset nostavat esiin oppijakohtaisen opintojen suunnittelun ja ohjauksen tärkeyden, minkä lisäksi ne antavat tietoa toisiaan tukevien oppimisympäristöjen suunnitteluun ja opiskelijoiden työelämään siirtymisen tukemiseen.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, oppilaitosmuotoinen koulutus, oppisopimuskoulutus, oppimisympäristö, oppiminen, osaaminen, työelämävalmiudet

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	OPPILAITOS- JA OPPISOPIMUSMUOTOINEN AMMATILLINEN KOULUTUS	3
2.1	AMMATILLINEN KOULUTUS SUOMESSA	3
2.2	AMMATILLINEN KOULUTUS MUUTOKSESSA.....	4
2.3	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET.....	6
3	OPPIMINEN JA OSAAMISEN KEHITTYMINEN KOULUN JA TYÖN RAJAPINNOILLA	10
3.1	OPPIMINEN JA AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTYMINEN	10
3.1.1	<i>Oppiminen monimuotoisena ilmiönä</i>	<i>10</i>
3.1.2	<i>Katsaus ammatillisen osaamisen kehittymiseen</i>	<i>12</i>
3.2	INTEGRATIIVINEN PEDAGOGIIKKA	14
3.2.1	<i>Asiantuntijuuden elementit</i>	<i>14</i>
3.2.2	<i>Asiantuntijuuden kehittyminen.....</i>	<i>16</i>
3.3	OPPIMINEN ERILAISISSA YMPÄRISTÖISSÄ	18
3.3.1	<i>Oppimisympäristönäkökulma oppimiseen.....</i>	<i>18</i>
3.3.2	<i>Formaali ja informaali oppiminen.....</i>	<i>20</i>
3.4	KONNEKTIIVISUUS SILTOJEN RAKENTAJANA	23
3.4.1	<i>Tiedon siirtymisen näkökulma</i>	<i>23</i>
3.4.2	<i>Konnektiivisuus</i>	<i>24</i>
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	28
4.2	MERKITYSTEN TUTKIMINEN LAADULLISIN MENETELMIN	29
4.2.1	<i>Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä.....</i>	<i>30</i>
4.2.2	<i>Tutkimuksen osallistajat</i>	<i>31</i>
4.2.3	<i>Haastattelujen kulku.....</i>	<i>33</i>
4.3	AINEISTON ANALYYSI	35
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	37
5.1	OPPILAITOSMUOTOISEN KOULUTUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT OPISKELIJOIDEN KOKEMINA.....	37
5.1.1	<i>Oppilaitos oppimisympäristönä</i>	<i>37</i>
5.1.2	<i>Työssäoppimisjaksot oppimisympäristönä</i>	<i>41</i>
5.2	OPPISOPIMUSKOULUTUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT OPISKELIJOIDEN KOKEMINA	43
5.2.1	<i>Lähijaksot oppimisympäristönä</i>	<i>43</i>
5.2.2	<i>Työpaikka oppimisympäristönä</i>	<i>45</i>
5.3	OPPIMINEN JA OSAAMISEN KEHITTYMINEN OPPILAITOSYMPÄRISTÖSSÄ.....	48
5.3.1	<i>Oppimiskokemukset oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa</i>	<i>48</i>
5.3.2	<i>Oppimiskokemukset työssäoppimisjaksoilla</i>	<i>50</i>
5.4	OPPIMINEN JA OSAAMISEN KEHITTYMINEN OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA	52
5.4.1	<i>Oppimiskokemukset oppisopimuskoulutuksen lähijaksoilla</i>	<i>52</i>
5.4.2	<i>Oppimiskokemukset työpaikalla.....</i>	<i>53</i>
5.5	KOULUTUKSEN ANTAMAT TYÖELÄMÄVALMIUDET	58
5.5.1	<i>Oppilaitosmuotoisen koulutuksen valmistaminen työelämään.....</i>	<i>58</i>
5.5.2	<i>Oppisopimusmuotoisen koulutuksen valmistaminen työelämään.....</i>	<i>60</i>
6	TULOSTEN YHTEENVETO	63
6.1	OPPIMISYMPÄRISTÖT OPPIMISTA OHJAAVINA YMPÄRISTÖINÄ	63
6.1.1	<i>Oppilaitos</i>	<i>63</i>
6.1.2	<i>Työssäoppimisjaksot.....</i>	<i>65</i>

6.1.3	<i>Oppisopimuksen lähijaksot</i>	66
6.1.4	<i>Työpaikka</i>	68
6.2	ASiantuntijatiedon integroituminen ja oppiminen eri ympäristöissä.....	69
6.3	Koulutus työelämään valmentavana tekijänä.....	70
6.4	Erilaiset ympäristöt – erilaiset oppimisprosessit.....	71
7	POHDINTA	73
7.1	Oppimisympäristöt muutoksessa	73
7.2	Joustavan opiskelun vaatimukset.....	74
7.3	Työelämän osaamistarpeet.....	75
7.4	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu	77
7.5	Jatkotutkimukset	80

1 JOHDANTO

Ammatillinen koulutus on muutoksessa Suomessa ja muualla maailmassa. Suomessa ammatillinen koulutus on kehittynyt pitkälti oppilaitosmuotoisena, eikä työvaltainen oppisopimuskoulutus ole saanut jalansijaa etenkin nuorten keskuudessa (Stenström & Virolainen 2014). Kiinnostus oppisopimusmuotoista koulutusta kohtaan on kuitenkin selvästi lisääntymässä niin Euroopassa kuin esimerkiksi Aasiassa (Steedman 2012). Syynä ovat oppisopimusvaltaisten maiden näytöt pienemmästä nuorisotyöttömyydestä ja näkemykset oppimisen tehokkuudesta aidoissa työympäristöissä (Euroopan komissio 2013 ; OECD 2014).

Ammatillisen osaamisen kehittymiselle koulutusmuodosta riippumatta tärkeitä ovat sellaiset oppimisympäristöt, jotka edistävät tiedon integroitumista, ja näin ollen tuottavat sellaisia tietoja ja taitoja, joita tarvitaan muuttuvassa maailmassa (Tynjälä & Gijbels 2012, 218). Hyvin suunniteltu oppimisympäristö mahdollistaa teoreettisen tiedon siirrettävyyden käytännöllisiin tilanteisiin, ja käytännöllisen tiedon käsitteellistymisen työkokemuksen kautta (Guile & ; Griffiths 2001, 2003). Tärkeää asiantuntijuuden kehittymiselle on myös osallisuus ympäristöön ja pääsy sen jaettuun sosiokulttuuriseen tietoon. Keskeistä oppimisympäristöjen välillä liikuttaessa on tukea kahdensuuntaista vuorovaikutusta niiden välillä, minkä lisäksi koulutuksen tulisi tukea oppimaan oppimisen ja elinikäisen oppimisen taitoja, joita tarvitaan muuttuvassa työelämässä (OECD 2010, 28).

Suomessa oppilaitos- ja oppisopimusmuotoisina suoritettujen tutkintojen lain määrittelemät osaamistavoitteet ovat samat, mutta koulutusmuodot eroavat toisistaan toteutusmuodoiltaan. Oppilaitosmuotoiset ammatilliset opinnot suoritetaan pääasiassa oppilaitoksessa ja opintoihin kuuluu työssäoppimisjaksoja noin kuuden kuukauden verran. Oppisopimuskoulutuksessa ensisijainen oppimisympäristö on työpaikka ja opintoja täydennetään oppilaitoksessa tietopuolisilla opinnoilla. Vuonna 2018 voimaan tulevan toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteena on uudistaa oppimisympäristöjä ja lisätä työssä oppimisen määrää ja laatua, sekä luoda mahdollisuuksia joustaviin opintopolkuihin. Tällöin tutkinnot voitaisiin rakentaa joustavasti ja oppijakohtaisesti oppilaitos- ja oppisopimusmuotoista koulutusta yhdistäen. (Valtioneuvosto 2016.)

Näihin lähtökohtiin perustuvat myös tämän tutkimuksen lähtökohdat, joita tarkastellaan kuuden haastatellun henkilön kokemuksien kautta opiskelusta sekä oppilaitos- että oppisopimusmuotoisissa koulutuksissa. Kahden koulutusmuodon tutkimisen avulla pyritään valottamaan eri koulutusmuotojen oppimisympäristöissä tapahtuvia oppimisen ja osaamisen kehittymisen prosesseja opiskelijoiden kokemana, minkä toivotaan antavan näkökulmia koulutuksen järjestämisen ja oppijakohtaisen suunnittelun tueksi. Tärkeä on myös opiskelijoiden näkökulma koulutuksen antamista valmiuksista työelämään, sillä opintojen jälkeisellä työllistymisellä on merkitystä myös myöhemmälle työllistymiselle ja aktiivisuudelle työelämässä (OECD 2014, 28 ; Wolbers 2014).

Oppimisympäristöjä, oppimista ja ammatillisen osaamisen kehittymistä, sekä työelämävalmiuksien kehittymistä tarkastellaan kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

1. Millaisina ammatilliseen koulutukseen osallistuneet henkilöt näkevät oppilaitosmuotoisen- ja oppisopimuskoulutuksen oppimisympäristöt (oppilaitos, työpaikka)?
2. Millaisia ovat osallistujien kokemukset oppimisen ja osaamisen kehittymisestä eri koulutusmuotojen ympäristöissä?
3. Kuinka osallistujat kokevat eri koulutusmuotojen antaneen heille valmiuksia siirtyä ja toimia työelämässä?

Tutkielman ensimmäinen luku käsittelee suomalaisen ammatillisen koulutuksen järjestelmää ja tämänhetkisiä suuntaviivoja ja poliittisia linjauksia. Toisessa luvussa osaamisen kehittymisen ja oppimisympäristöjen monimuotoista suhdetta taustoitetaan käsitteiden ja teorian avulla. Luku etenee siten, että aluksi luodaan katsaus oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen yleisesti, jonka jälkeen esitellään aikaisemmin lähinnä korkeakoulukontekstissa sovelletun *integratiivisen pedagogiikan* näkökulma osaamisen kehittymiseen. Tätä seuraa katsaus oppimisympäristön teoriaan, ja lopuksi luku vedetään yhteen *konnektiivisuuden* käsitteen avulla.

Käsittelyosoiden jälkeen kuvataan tutkimuksen metodologiaa ja aineiston analyysin kulkua. Tämän jälkeen esitellään tutkimuksen tuloksia, jota seuraa tuloksia tarkasteleva yhteenvetoluku. Lopuksi pohditaan tutkimuksen sijoittumista ammatillisen koulutuksen tutkimus- ja koulutuskentälle. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, sekä esitetään ehdotuksia jatkotutkimuksien aiheiksi. Tutkielman loppuun on koottu liitteinä tutkimuslupa ja tutkimuksen osallistujille lähetetty kirje, haastattelurunko, sekä ote tutkimuksessa käytetystä teoriaohjaavasta analyysimenetelmästä.

2 OPPILAITOS- JA OPPISOPIMUSMUOTOINEN AMMATILLINEN KOULUTUS

Tässä luvussa esitellään oppilaitos- ja oppisopimusmuotoisia koulutuksia osana suomalaista ammatillista koulutusta. Koska koulutuspoliittiset muutokset tulevat muuttamaan ammatillisen koulutuksen kenttää merkittävästi, esitellään tässä luvussa myös keskeiset poliittiset toimenpiteet. Lopuksi tehdään katsaus ammatillisen koulutuksen aikaisempaan tutkimukseen kotimaisessa ja kansainvälisessä kontekstissa.

2.1 Ammatillinen koulutus Suomessa

Ammatillisen koulutuksen sektori on kansainvälisesti eriyväinen. Alueittain esimerkiksi taloudelliset ja kulttuuriset muutokset ja perinteet ovat muokanneet ammatillisen koulutuksen ominaispiirteitä. Eri koulutusjärjestelmät eroavat toisistaan esimerkiksi suhteessa siihen, kuinka toinen ja kolmas aste on erotettu toisistaan, ja kuinka suuri osa opinnoista suoritetaan oppilaitoksessa tai työpaikalla. (Billett 2011.) Suomessa ammatillinen koulutus on kehittynyt oppilaitosjohtoisesti 1800-luvun alusta lähtien, jota ennen ammattiin oppiminen tapahtui mestarilta kisällille ja oppipojalle. Vaikka oppisopimuskoulutusta on Suomessa aika ajoin koetettu elvyttää, se on säilynyt koulutuksen marginaalissa. (Heikkinen 2000, 2004.) Työpainotteinen oppisopimuskoulutus on pääsääntöisesti ollut aikuisopiskelijoiden suosiossa, jolloin nuorten osuus oppisopimusopiskelijoista on jäänyt pieneksi (Stenström & Virolainen 2014).

Ammatilliset tutkinnot on jaettu perus- ammatti- tai erikoisammattitutkintoihin niiden vaativuuden mukaan. Tällä hetkellä voimassa oleva laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (1998/630, 4§) linjaa, että ammatillisen perustutkinnon voi suorittaa joko opetussuunnitelmaperusteisesti ammatillisena peruskoulutuksena tai ammatillisena aikuiskoulutuksena näyttötutkintona. Laissa määritellään myös, että tutkinnon voi suorittaa joko oppilaitosmuotoisena tai oppisopimuskoulutuksena (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998/630, 8 a §). Sen sijaan syventävät ammatti- ja erikoisammattitutkinnot suoritetaan

näyttötutkintoina, sillä ne edellyttävät aiempaa ammatin hallintaa, joka voidaan todentaa ammattiosaamisen näyttöjen avulla (Opetushallitus 2016). Tutkimuksen osallistujista kaikki olivat suorittaneet ensimmäisen ammatillisen perustutkintonsa oppilaitosmuotoisena, minkä jälkeen opintoja oli suoritettu joko oppilaitos- tai oppisopimusmuotoisesti näyttötutkintoina.

Ammatillisen peruskoulutuksen oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa opinnot suoritetaan pääosin oppilaitoksessa, minkä lisäksi suoritetaan työssäoppimista ei-työsopimussuhteisesti työpaikalla jaksoittain yhteensä noin kuuden kuukauden ajan. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelija solmii työsopimuksen yrityksen kanssa ja pääpaino on työpaikalla tapahtuvassa oppimisessä, jota täydennetään oppilaitoksessa tietopuolisilla opinnoilla. (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998/630.) Joillekin koulutuksenjärjestäjille on myös annettu lupa kokeilla muunlaisia koulutusmuotoja, joissa yhdistellään joustavasti oppilaitoksessa ja työpaikalla tapahtuvia opintoja (OKM 2016c).

Laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta (1998/630, 2 §) määritellään koulutuksen tavoitteet seuraavasti:

”koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin sekä edistää työllisyyttä ja yrittäjyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista.”

Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koulutus tulee järjestää yhteistyössä työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Koulutuksen tulee myös tukea sekä persoonallisuuden että ammatillista kasvua, sekä kasvua yhteiskunnan jäseneksi. (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998/630, 4–5 §.)

Käsitteellisesti tärkeää on erottaa toisistaan oppilaitosmuotoiseen koulutukseen kuuluva *työssäoppiminen* ja yleisesti työpaikalla tapahtuvaa oppimista kuvaava termi *työssä oppiminen*. Näin ollen puhuttaessa työssäoppimisesta, tarkoitetaan nimenomaan oppilaitosmuotoiseen koulutukseen osana kuuluvaa tutkinnon osaa. Kun taas puhutaan työssä oppimisesta, tarkoitetaan sillä työpaikalla tapahtuvaa oppimista, jota voi tapahtua työkontekstissa niin oppilaitos- kuin oppisopimusmuotoisessa koulutuksessa.

2.2 Ammatillinen koulutus muutoksessa

Ammatillisen koulutuksen kehittämistavoitteita on kirjattu valtakunnallisesti esimerkiksi Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 2011–2016 (ks. OKM 2012a), sekä Sipilän hallituksen kärkihankkeiden (ks. Valtioneuvosto 2015; 2016) yhdeksi tavoitteeksi. Valtioneuvoston hyväksymän Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (2011–2016)

tavoitteita oli mm. lisätä koulutuksen ja työelämän yhteyksiä, vähentää keskeytyksiä ja parantaa ammatillisen koulutuksen järjestelmää (OKM 2012a).

Sipilän hallituksen tavoitteiksi on myös asetettu tavoite lähentää koulutuksen ja työelämän vuorovaikutusta entisestään, sekä vähentää nuorisotyöttömyyttä. Niin kutsutussa toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformissa tavoitteena on yhtenäistää ammatillisen koulutuksen rakenteita, keventää hallintoa ja näillä tavoin lisätä myös koulutuksen joustavuutta. Reformin tavoite on vastata tulevaisuuden osaamistarpeisiin, joihin pyritään vastaamaan digitalisoimalla oppimisympäristöjä, vähentämällä tutkintoja, sekä lisäämällä osaamisperusteisuutta ja asiakaslähtöisyyttä. Vuonna 2018 voimaan tulevassa reformissa tuettaisiin tällöin etenkin nuorten oppisopimuskoulutusta, minkä lisäksi nk. koulutussopimus korvaisi aiemmat oppilaitosmuotoisen koulutuksen työssäoppimisjaksot. Keskeisenä tavoitteena on työpaikalla tapahtuvan oppimisen määrän lisääminen ja laadun parantaminen. (Valtioneuvosto 2015 ; 2016.)

Nuorten koulutus ja työllistyminen tueksi on myös osana nuorisotakuuta käynnistetty toimenpideohjelma vuosille 2014–2016, jolla pyritään uudistamaan nuorten ammatillista koulutusta. Paikallisella tasolla käynnissä on useita kehittämishankkeita, joihin Opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt rahoitusta. Nuorten työssäoppimis- ja oppisopimuskoulutus uudistuksilla halutaan:

- Edistää nuorten työpaikalla oppimista sekä työn ja koulutuksen entistä joustavampaa yhdistämistä
- Monipuolistaa työssäoppimisen toteutustapoja ja kehittää työssäoppimisen laatua koulutuksen järjestäjien ja työpaikkojen yhteistyönä
- Kehittää malleja koulutuksen toteuttamiseksi oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen yhdistelmänä (OKM 2016a ; ks. myös OKM 2016b)

Koulutuksen työelämlähtöisyyden lisäksi tavoitteeksi on selkeästi asetettu myös joustavuuden lisääminen. Puhutaankin niin kutsutuista joustavista opintopoluista, jossa tutkinnot olisi mahdollista rakentaa yksilöllisemmin ja ottaa osaamisen määrittelyssä huomioon myös aikaisempi osaaminen. Esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012b, 25) Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmaan vuosille 2012–2015 on kirjattu OKM:n rooli koulutuksen osalta seuraavasti:

”OKM edistää koulutuksen lainsäädännöllä, ohjauksella ja rahoituksella koulutuksen ulkopuolella opitun tunnistamista ja tunnustamista kaikessa koulutuksessa. Edistetään tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä. Parannetaan mahdollisuuksia joustavien opintopolkujen rakentamiseen ja tutkintojen osien suorittamiseen. Parannetaan mahdollisuuksia tuetun oppisopimuksen käyttöön.” (OKM 2012b).

Ammatillinen koulutus on siis tällä hetkellä vahvasti poliittisen päätöksenteon keskiössä ja käynnissä on monia koulutusta muuttavia toimenpiteitä. Näiden linjausten pohjalta on hahmoteltu myös tämän tutkimuksen aihepiiri. Tutkimuksen avulla tuodaan tietoa joustavien opintopolkujen ja työssä oppimisen laadun parantamiseksi, sekä valotetaan opiskelijoiden kokemuksia erilaisista oppimisympäristöistä. Koska valtakunnallisena tavoitteena on myös vähentää etenkin nuorten työttömyyttä, vastataan myös siihen, miten opiskelijat kokevat opintojen valmistaneen heitä työelämään ja tukeneen heitä työelämään siirtymisessä.

2.3 Aikaisemmat tutkimukset

Kotimaisessa tutkimuksessa ammatillista koulutusta on tutkittu pääasiassa koulutusmuodoittain. Kuvaavaa tutkimukselle on ollut keskittyminen työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen, jolloin esimerkiksi oppilaitosta oppimisympäristönä ei juurikaan ole tarkasteltu. Vuosien 1998–2007 ammatillisen ja ammatillisen korkeakoulutuksen työssä oppimista käsitteleviä tutkimuksia koskeva metatutkimus (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009, 195) osoitti, että ammatillisen koulutuksen työssäoppimista koskeva tutkimus oli runsainta 2000-luvun alkupuolella ja on sittemmin hiipunut. Huomattavaa on, että suurin osa tutkimuksista on ollut pro gradu -tutkimuksia ja ne ovat keskittyneet oppilaitosmuotoisen koulutuksen työssäoppimisjaksojen tutkimukseen. Metatutkimuksen tuloksia tulkittaessa on huomattava, että oppisopimuskoulutusta ei ole analyysissä eritelty toisen asteen oppilaitosmuotoisesta koulutuksesta.

Keskeistä kaikelle työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle metatutkimuksen (Jokinen ym. 2009) mukaan oli oppimisen pitämisenä hitaana ja vaivihkaa etenevänä prosessina, jossa keskeistä on sosiaalinen vuorovaikutus, palautteesta oppiminen ja reflektointi, teorian ja käytännön yhdistäminen sekä hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen. Oppimiselle tärkeänä pidettiin myös itsenäisiä ja vaihtelevia työtehtäviä, sekä työntekijän autonomiaa. Näiden lisäksi tutkimuksissa nousi esiin opiskelijan oman aktiivisuuden tärkeys.

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista sen sijaan ehkäisi resurssien ja ohjauksen puute. Lisäksi ympäristö ei aina ollut oppimista edistävä, eikä se tarjonnut mahdollisuuksia oppimiseen. Ehkäiseväksi tekijäksi tutkimusten valossa nousivat myös opiskelijoille asetetut liian suuret tavoitteet ja vaikutusmahdollisuuksien vähäisyys. Näiden lisäksi oppimista ja reflektointia ehkäisi myös palautteen vähyys, sekä oppijan kielteinen ja passiivinen asenne.

Metatutkimus osoitti, että työssä opittiin ennen kaikkea hiljaista tietoa, sekä saatiin tietoa työn toimintatavoista ja työmenetelmistä. Näiden lisäksi työssä opittiin ammatin perus- ja erityistaitoja,

suunnittelu- ja ihmissuhdetaitoja, sekä kyseenalaistamista ja reflektointia. (Jokinen ym. 2009, 247–248.) Yleistä toisen asteen koulutuksen puitteissa tapahtuvalle työssä oppimiselle näyttäisi olevan näiden tutkimusten perusteella se, että teorian merkitys oppimiselle kasvaa työn vaatimusten kasvaessa. Kuitenkaan koulussa opitut teoriat eivät aina siirry käytäntöön, jolloin teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistäminen voi olla haasteellista. Koska teoriaopetus koettiin keskeiseksi ammattitaidon kehittymiselle, vastaavasti sen vähäisyys ehkäisi oppimista. (Jokinen ym. 2009, 235–237.)

Oppimista ammatillisen koulutuksen työssäoppimisjaksoilla on tutkinut myös Virtanen (2013) väitöskirjassaan, jonka tuloksia on julkaistu myös artikkeleissa (ks. esim. Virtanen 2014 ; Virtanen & Tynjälä 2008 ; Virtanen, Tynjälä & Collin 2009 ; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2012). Virtanen (2013 ; 2014) esittää eri aloilla olevan eroja siinä, kuinka työssäoppimisjaksoilla yhdistetään kouluoppimista ja työssäoppimista, sekä tehdään yhteistyötä oppilaitosten ja työpaikan välillä, mikä näkyy myös oppimistuloksissa ja tiedon integroitumisessa. Opiskelijat kokivat myös oppineensa eri taitoja eri ympäristöissä, sillä opiskelijat kokivat oppineensa etenkin työkäytäntöihin ja teknisiin taitoihin liittyviä tekijöitä työssäoppimisjaksoilla. Sen sijaan he eivät merkittävästi kokeneet oppineensa teorian soveltamista työssä tai saaneensa kokonaisvaltaista kuvaa ammattialasta. (Virtanen & Tynjälä 2008 ; Virtanen, Tynjälä & Collin 2009.)

Oppimisympäristötutkimus on ammatillisen koulutuksen oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa ollut vähäistä. Sissi Huhtala (2005 ; 2007) on tutkinut opiskelijoiden kokemuksia ja havainnut opiskelijoiden pitävän oppilaitosmuotoisen koulutuksen ilmapiiriä laitosmaisena ja opiskelua merkityksettömänä. Seuratessaan yhden lähihoitajaopiskelijan opintopolkua opintojen alusta valmistumiseen Huhtala (2007) havaitsi kouluun negatiivisesti suhtautuvan opiskelijan kuitenkin kokeneen merkityksellisiä oppimiskokemuksia työssäoppimisjaksoilla, etenkin ohjauksen ollessa hyvää. Toisaalta Kauravaara (2015) esittää etnografiseen tutkimukseensa pohjaten, että ainakin nuorten miesten osalta koulun institutionaalinen kulttuuri voi olla ristiriidassa heille tärkeiden asioiden kanssa, mikä heijastuu asenteisiin opiskelua kohtaan.

Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjen tutkimuksessa etenkin työympäristöjen tutkimus on viime aikoina lisääntynyt. Vuosia 1995–2015 koskevan kansainvälisen kirjallisuuskatsauksen perusteella (Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff 2015) tärkeänä tekijänä työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle näyttäytyi työyhteisö, jossa matala hierarkia mahdollisti koko työyhteisön osallistumisen opiskelijan ohjaukseen. Vastaavasti opiskelijan mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa yhteisössään näyttäytyi keskeisenä tekijänä oppimiselle. Rintala ym. esittävätkin, että edellä mainitut tekijät ovat usein yhteydessä siihen, että opiskelija saa tehdä vaativampia tehtäviä ja näin ollen mahdollisuuksia osaamisen kehittymiseen ja

ammattilliseen kasvuun. Keskeisenä opiskelijan oppimiselle työpaikalla Rintala ym. (2015, 18) kuitenkin näkevät kaikkien osapuolten yhteistyön ja eri oppimisympäristöjen yhdistämisen, sillä eri osapuolten roolit saattoivat olla epäselviä. Rakenteellisten ja yhteisöllisten tekijöiden lisäksi Rintalan ym. katsauksessa myös opiskelijan oma aktiivisuus näyttäytyi tärkeänä tekijänä oppimiselle.

Vuonna 2014 Tampereen yliopistossa on käynnistynyt tutkimushanke (Next Move), johon myös käsillä oleva pro gradu -tutkielma kuuluu osana. Hankkeen tavoitteena on valottaa oppisopimuskoulutuksen institutionaalisen näkökulman lisäksi koulutuksen eri osapuolien näkökulmia. Oppisopimuskoulutusta koskevaa tutkimusta on hankkeen tiimoilta julkaistu muun muassa työpaikalla tapahtuvan oppimisen (Rintala ym. 2015), erityisryhmien (Irrala 2014), työpaikkaohjaajien (Ojalainen 2015), sekä työnantajien (Lehtonen 2016) näkökulmista. Tutkimusten keskeiset tulokset ovat näkökulmasta riippumatta osoittaneet, että oppisopimuskoulutus koulutusmuotona elää vahvaa muutoksen aikaa. Se näkyy esimerkiksi koulutuksen käytännöllisten ja pedagogisten järjestelyiden monimuotoisuutena ja muotoutumattomuutena. Tämän tutkimuksen tarkoitus on osaltaan täydentää aiemman tutkimuksen tuloksia valottamalla opiskelijan näkökulmaa laajemmin ammatillisesta koulutuksesta.

Kansainvälisessä kontekstissa ammatillista koulutusta koskevien tutkimusten tuloksia voi olla haastavaa soveltaa suomalaiseen kontekstiin, sillä koulutuksen järjestelmät maittain ovat eriäviä. Vahvan oppisopimusperinteen maissa opintojen tietopuolisella koulutuksella on havaittu olevan heikko yhteys työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen (Rauner & Wittig 2010). Oppilaitosmuotoisen koulutuksen ongelmana taas on nähty tietojen ja taitojen heikko sovellettavuus käytäntöön (Jørgensen 2015). Tutkimukset ovat kuitenkin vain harvoin keskittyneet opiskelijoiden subjektiivisiin kokemuksiin, joten tästä näkökulmasta katsottuna tämä tutkimus valottaa opiskelijoiden henkilökohtaisia näkemyksiä tähän aiheeseen.

Ammatillisen koulutuksen valmistamista työelämään voidaan mitata monen tekijän avulla. Pääosa tutkimuksesta on keskittynyt työllistymisen tilastolliseen vertailuun tutkinnon suorittamisen jälkeen. Suomessa vertailut ovat osoittaneet toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta valmistuneiden henkilöiden työllistyneen heikoimmin työmarkkinoille (Suomen virallinen tilasto 2016b). Tilastosta ei käy ilmi eri koulutusmuotojen välisiä eroja työllistymisen suhteen.

Työllistymisen tilastot eivät kuitenkaan suoraan kerro syitä työllisyyteen vaikuttaviin tekijöihin. Viitteitä on siitä, että vahvan oppisopimusperinteen maissa nuorisotyöttömyys näyttäisi olevan vähäisempää ja siirtyminen koulutuksesta työelämään sulavampaa (Jørgensen 2015, 159). Esimerkiksi Ryan (1998) on esittänyt oppisopimuskoulutuksen palvelevan oppilaitosmuotoista koulutusta paremmin ammatillisten taitojen kehittymistä ja opiskelijoiden kiinnittymistä

työelämään. Myös Parey (2012) näkee, että oppisopimuskoulutus edistää etenkin uransa alkuvaiheessa olevien nuorten kiinnittymistä työmarkkinoille oppilaitosmuotoista koulusta paremmin. Yleisesti kansainvälisissä vertailuissa oppisopimus on työllistymisen kannalta arvioitu paremmaksi koulutusmuodoksi, jonka Horn (2016) arvelee johtuvan siitä, että oppisopimusopiskelijan on usein mahdollista jatkaa työskentelyä oppisopimusyrityksessä koulutuksen jälkeen. Hän kuitenkin esittää, että vertailujen pohjalta ei voida esittää suoraviivaisia havaintoja kummankaan koulutusmuodon eduksi. Unkarilaiseen aineistoonsa pohjaten Horn (2016) esittää, että tilastolliset vääristymät huomioon ottaen ei mittavia eroja eri koulutusmuotojen kesken työllistymisen suhteen ole nähtävillä.

3 OPPIMINEN JA OSAAMISEN KEHITTYMINEN KOULUN JA TYÖN RAJAPINNOILLA

Oppimista koulun ja työympäristön välimaastossa on haastavaa tutkia, sillä työympäristöä pidetään ensisijaisesti erilaisena ympäristönä kuin kouluympäristöä, jolloin oppimisen ajatellaan olevan erilaista (ks. esim. Tynjälä 2013). Tässä luvussa esitellään näkökulmia oppimiseen ja ammatillisen osaamisen näkökulmia yksilöllisenä ja sosiaalisena prosessina erilaisissa oppimisympäristöissä. Luku etenee siten, että ensin esitellään oppimisen ja osaamisen kehittymisen prosesseja yleisesti, jonka jälkeen siirrytään tarkastelemaan oppimista erilaisissa ympäristöissä. Lopuksi vedetään konnektiivisuuden käsitteen avulla nämä komponentit yhteen ja esitetään ehdotuksia oppimisympäristöistä, jotka edistävät kouluoppimisen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen integroitumista.

3.1 *Oppiminen ja ammatillisen osaamisen kehittyminen*

3.1.1 Oppiminen monimuotoisena ilmiönä

Oppiminen on monimuotoinen ilmiö, ja sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi prosessia tai toiminnan tulosta. Sitä voidaan tutkia makro ja mikrotasoilla, tai jopa verkostoina (Tynjälä 2008 ; 2013). Käsitykset oppimisen yksilöllisyydestä ja sosiaalisuudesta vaihtelevat, toisten teorioiden korostaessa oppimista ainoastaan yksilön mielensisäisenä prosessina, toisten nähdessä sen yhteisöllisenä tiedonrakenteluna ja kollektiivisena merkitysten muodostamisena (Fenwick 2008).

Sfard (1998) on kuvannut oppimista *tiedon hankinnan* ja *osallistumisen* metaforien kautta. Hänen mukaansa teorit, jotka näkevät oppimisen tiedon hankintana, korostavat oppimisen kognitiivista puolta, jolloin tieto nähdään yksilöllisenä omaisuutena ympäristöstä riippumatta. Osallistumisen metafora taas näkee oppimisen sosiaalisen vuorovaikutuksen prosessina, jolloin yksilö oppii osana yhteisöä sen käytännöt ja jaetut merkitykset, oppimisen ollessa tällöin kontekstuaalista. Paavola ja Hakkarainen (2005) ovat täydentäneet näitä näkemyksiä kolmannella,

tiedon luomisen, metaforalla. Tässä näkemyksessä oppimisen nähdään olevan yhteisöllistä uuden tiedon ja innovaatioiden rakentelua. Mallissa korostuvat käsitteellisen ja käytännöllisen tiedon vuorovaikutus, jossa käsitteelliset tai materiaaliset artefaktit, toimivat välittävinä tekijöinä. Tällöin tieto on ikään kuin varastoituneena symboleihin ja välineisiin, ja oppiminen on prosessi, jossa yksilöt rakentavat yhdessä uutta tietoa innovatiivisissa yhteisöissä. Tällöin oppimista ei nähdä enää yksilöllisenä, vaan koko yhteisön ominaisuutena. (Paavola & Hakkarainen 2005 ; ks. myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005.)

Illeriksen (2009 ; 2011) konstruktivistinen näkemys oppimisesta kuvailee oppimista kolmen ulottuvuuden kautta, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Hän jakaa oppimisen kolmeen dimensioon, jotka ovat mukana kaikessa oppimisessa. Nämä ulottuvuudet ovat oppimisen *sisältö*, *yllyke* ja *ympäristö*. Mallissa sisältö ja yllyke ovat yksilön mielensisäisiä prosesseja, jotka vuorovaikuttavat kolmannen tekijän, eli ympäristön kanssa.

Sisältöulottuvuus käsittää oppimisen sisällön, jolla voidaan tarkoittaa esimerkiksi tietoja ja taitoja, mutta myös esimerkiksi mielipiteitä tai arvoja. Yllykkeitä ovat taas emotiot, motivaatio ja volitio, jotka saavat aikaan ja ylläpitävät toimintaa ja oppimista. Sisällön ja yllykkeiden ulottuvuudet vuorovaikuttavat toistensa kanssa niin, että sisältö vaikuttaa yllykkeeseen ja toisin päin. Nämä kaksi prosessia taas ovat yhdessä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa esimerkiksi havaintojen ja kokemusten kautta. Tämän mallin mukaisesti oppimiseen vaikuttaa siis yhtäaikaaisesti monta yksilön mielen sisäistä ja ulkoista tekijää, unohtamatta esimerkiksi yksilön luonteenpiirteitä ja taipumuksia. Käytännössä sitä, mitä tai miten opitaan, voivat ohjata niin yksilön aikaisemmat tiedot, emotiot kuin opettajan opetustyylikin. (Illeris 2009.)

Tässä tutkimuksessa oppimista tarkastellaan lähtökohtaisesti sosiaalisen konstruktivismin kautta, jolla tarkoitetaan sitä, että oppiminen on yksilön mielensisäistä toimintaa, mutta se tapahtuu sosiaalisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Konstruktivistinen lähestymistapa korostaa oppimista merkitysten luomisena, jolloin tietoa tulkitaan omien aikaisempien tietojen ja kokemusten kautta. (Tynjälä 1999.) Koska tarkastelun kohteena ovat yksilön oppimisen lisäksi oppimisympäristöt, on näkökulma oppimiseen myös sosiaalinen. Näin ollen sosiaalinen oppimisympäristön ajatellaan vaikuttavan oppimiseen, mutta oppimista ei voi tapahtua ilman oppijan mielensisäisiä prosesseja.

Oppimista ja osaamisen kehittymistä tutkitaan tässä tutkimuksessa kokemuksen kautta, jolloin huomioidaan se, että eri ihmiset voivat kokea koulutuksen ja sen ympäristöt eri tavoin. Perttulan mukaan ihminen muodostaa ympäristöönsä kokemuksellisen suhteen, jonka hän havainnollistaa esimerkiksi mielensisäisten prosessien ja kehollisten kokemusten kautta. Kaikille kokemukset eivät kuitenkaan ole samanlaisia, sillä aikaisempi tieto ja elämänhistoria ohjaavat uusien

kokemuksien ja havaintojen rakentumista. (Perttula 2006, 115–117.) Voidaan esittää, että tutkittaessa kokemusta, tutkitaan myös merkityssuhteita, jotka tutkimuksen informantti tuo esiin tietyssä tutkimustilanteessa. Näin ollen tukittavan esiin tuomia asioina ei voida pitää absoluuttisena totuutena, vaan subjektiivisena kokemuksena, jota tutkija tuo esiin tulkintojensa kautta. Tässä tutkimuksessa kokemusta täydentävinä termeinä käytetään myös termejä *käsitys* ja *näkemys*, jotka kuvaavat yleisemmällä tasolla mielipiteitä tietyistä asioista.

3.1.2 Katsaus ammatillisen osaamisen kehittymiseen

Samoin kuin oppimista, voidaan ammatillisen osaamisen kehittymistä tarkastella yksilöllisenä tai sosiaalisena prosessina. Nämä käsitteet ovatkin keskenään hyvin läheisiä, sillä ammatillinen osaaminen kehittyy pääasiassa oppimisen kautta. Kirjallisuudessa puhutaan usein *asiantuntijuudesta* (expertise), kun puhutaan korkeatasoisesta osaamisesta tietyllä ammattialalla (ks. esim. Ruohotie 2006, 106). Tässä tutkielmassa asiantuntijuuden käsitteen rinnalla käytetään myös käsitettä *ammattitaito* ja *ammattillinen osaaminen*, sillä asiantuntijaksi kehittymisen ajatellaan olevan pitkä prosessi, jota tutkimuksen osallistujat eivät välttämättä ole vielä saavuttaneet.

Ammattitaitoon voidaan lukea kuuluviksi *kompetenssit* ja *kvalifikaatiot* (Laakkonen 2004, 21–22). Mulder (2014, 111) määrittelee kompetenssin kokonaisuudeksi, joka sisältää tiedon, taidon ja asenteet. Hänen mukaansa kompetenssi näkyy ammatillaisen toiminnassa hänen hyödyntäessään näitä tekijöitä tehokkaasti tietyssä tilanteessa tai ammatissa. Kanfer ja Ackermann (2005) näkevät kompetenssin koostuvan kognitiivisten tekijöiden lisäksi myös affektiivisista tekijöistä, kuten motivaatiosta, persoonallisuudesta ja minäkäsityksestä. Ruohotie (2005, 4) tuo esiin, että kompetenssia ei tule verrata työn suoritukseen, sillä esimerkiksi motivaation puute tai ympäristö voi rajoittaa henkilön suoriutumista tehtävästä. Kvalifikaatiot sen sijaan voidaan määritellä ammatillisen osaamisen osiksi, jotka ovat muodostuneet esimerkiksi koulutuksen ja työn kautta (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009, 172). Niin kutsutuilla kvalifikaatiovaatimuksilla taas tarkoitetaan työn tai koulutuksen edellyttämiä ammattitaito- tai pätevyysvaatimuksia (Hanhinen 2010).

Ammatillisen peruskoulutuksen lainmukaisena tavoitteena on, että tutkinnon suorittaneella henkilöllä olisi ”laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin, sekä erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito vähintään yhdellä osa-alueella” (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta, 4 §). Sen lisäksi, että tutkinnon osat valmistavat ammattispesifiin osaamiseen, kuuluu tutkintojen tavoitteisiin osata myös niin sanottuja geneerisiä taitoja, joiden ajatellaan olevan siirrettävissä kontekstista toiseen. Näihin taitoihin kuuluvat esimerkiksi viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen, yhteiskunnassa ja

työelämässä tarvittava osaaminen, sekä sosiaalinen ja kulttuurinen osaaminen (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta, 12b §). Näiden lisäksi ammatillisen perustutkinnon suoritettuaan opiskelijan odotetaan hallitsevan niin sanottuja elinikäisen oppimisen taitoja, joilla tarkoitetaan valmiuksia pitää yllä jatkuvaa oppimista, joka edistää mukautumista (työ)elämän muuttuviin olosuhteisiin (Taivassalo-Salkosuo, Tauriainen & Valio 2010). Tutkinnon voidaan siis ajatella tuottavan opiskelijalle tietyn kompetenssin toimia alansa ammatissa ja yhteiskunnassa, sekä tuottaa opiskelijalle ammatin ja työelämän vaatimia kvalifikaatioita.

Ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen teoriaperinteet ovat korostaneet asiantuntijuuden kehittymiselle tärkeitä komponentteina esimerkiksi älykkyyttä, harjoittelua, itsesäätelykykyjä ja persoonallisuutta (ks. esim. Ericsson 2006 ; Gardner 1993 ; Zimmermann 2006). Sosiokulttuurisissa teorioissa (ks. esim. Billett 2004 ; Lave & Wenger 1991) korostuu näkemys osaamisen kehittämisestä osallistumisen kautta. Esimerkiksi Lave & Wenger (1991) kuvaavat osaamisen kehittymistä *syvenevän osallistumisen* (legitimate peripheral participation) käsitteellä, jolloin kehitys noviisista ekspertiksi tapahtuu osallistumalla yhteisön käytänteisiin aluksi tarkkaillen ja myöhemmin toimintaan täysivaltaisemmin osallistuen.

Nokelainen (2010) kuvaa yksilöllisten ja ulkoisten tekijöiden yhdessä olevan merkittäviä prosessissa, jossa noviisi kehittyy vähitellen alansa ammattilaiseksi ja lopulta ekspertiksi. Yksilöllisiä ammatilliseen osaamiseen vaikuttavia tekijöitä ovat hänen mukaansa ns. luontaiset kyvyt, kuten älykkyys, sensorimotoriset- ja sosiaaliset taidot. Ulkoisia tekijöitä taas voivat olla alakohtaiset tai alasta riippumattomat tekijät, kuten perhe tai ystävät, sekä esimerkiksi opettaja tai ohjaaja. Osaamisen kehittymiseen tarvitaan Nokelaisen mukaan kuitenkin systemaattista harjoittelua, joka edellyttää henkilöltä hyviä itsesäätelyvalmiuksia, kuten kykyä motivoitua toiminnasta, pitää sitä yllä ja arvioida sitä. Vasta tällöin ammattiosaajalla voi kehittyä kykyjä, jotka hän hallitsee tietyllä ammattialalla. Tutkittuaan ammattitaitokilpailuihin osallistuneita eri alojen opiskelijoita Nokelainen on havainnut, että erityisesti itsesäätelykyvyt, kuten pitkäjänteisyys ja itse-reflektio, ovat luontaisten kykyjen lisäksi olleet suuressa roolissa ammatillisen huippuosaamisen kehittämisessä. Myös ammatillisen oppilaitoksen opettajalla on ollut suuri vaikutus opiskelijoiden kiinnostuksen herättämisessä opiskeltavaa alaa kohtaan. (Nokelainen 2010.)

Ammattilaisille on tyypillistä myös monenlaisen tiedon hallinta (ks. esim. Argyris 1993 ; Bereiter 2002 ; Collins 2010 ; Eraut 2010 ; Tynjälä 2016). Tällöin ajatellaan, että ammattitaito on jotain, mikä kehittyy erilaisten tiedon muotojen integroitua. Tämä näkökulma on tämän tutkimuksen keskiössä ja sitä esitellään tarkemmin seuraavassa kappaleessa Päivi Tynjälän integratiivisen pedagogiikan mallin kautta.

3.2 Integratiivinen pedagogiikka

Tässä tutkimuksessa ammatillisen osaamisen kehittymistä tarkastellaan Tynjälän integratiivisen pedagogiikan mallin kautta (ks. esim. Tynjälä 2009 ; Tynjälä 2010 ; Tynjälä 2016 ; Tynjälä & Gijbels 2012). Mallia on kehitetty korkeakoulukontekstissa, mutta sitä on sovellettu laajalti myös esimerkiksi työssä oppimisen tukena (Tynjälä 2016). Lähtökohtana mallissa on yhdistää kognitiivisen konstruktivismin ja sosiokulttuurisien teorioiden näkemykset oppimisesta, jolloin oppiminen nähdään yksilöllisenä tiedonrakenteluna, mutta siihen yhdistyy vahvasti myös yhteisöön osallistumisen rooli. Malli soveltuu siis yksilöllisten oppimiskokemusten tutkimiseen erilaisissa oppimisympäristöissä.

3.2.1 Asiantuntijuuden elementit

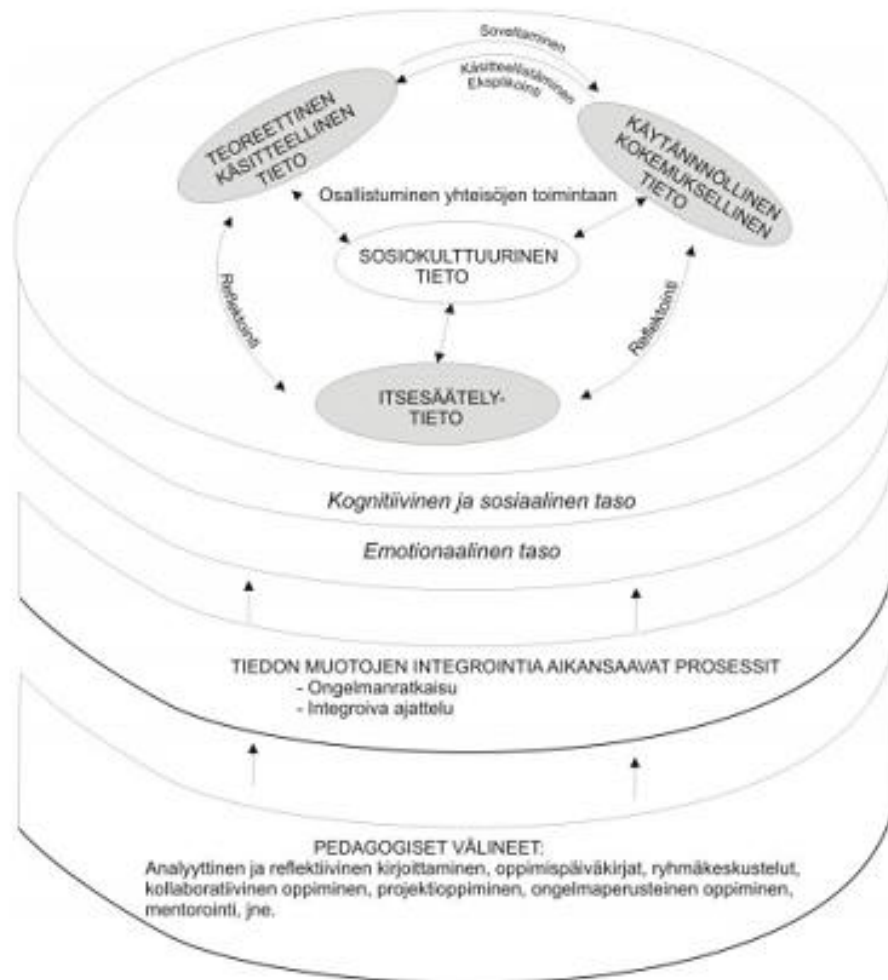
Integratiivisen pedagogiikan malli perustuu ajatukseen kolmenlaisesta tiedosta: deklaratiiivisesta ja proseduraalisesta (Anderson 1981 ; Bereiter 2002), sekä metakognitiivisesta tiedosta (Bereiter 2002 ; Eraut 2004 ; Le Maistre & Parè 2006). Deklaratiivisen tiedon olevan sellaista tietoa, joka voidaan tuoda verbaalisesti esiin. Proseduraalinen tieto taas on eräänlaista kokemuseräistä tietoa, jota on vaikeampi tuoda sanallisesti esiin. Metakognitiivisella tiedolla tarkoitetaan tietoa henkilön omista kognitiivisista toiminnoista, kuten ajattelusta ja oppimisesta. Näiden kolmen tiedon lisäksi Tynjälä (2016) lisää mukaan myös dispositionaalisen tiedon ja strategisen tiedon. Dispositionaalinen tiedolla viitataan arvoihin ja asenteisiin, joilla on usein emotionaalinen aspekti. Strategisella tiedolla (esim. Eraut 2004) viitataan tietoon suoritettavaan tehtävään liittyvistä komponenteista ja ympäristöstä.

Edellä mainitut tiedon lajit ja niiden erittelyt huomioon ottaen Tynjälä (2009 ; 2010 ; 2016 ; Tynjälä & Gijbels 2012) on jakanut asiantuntijatiedon neljään komponenttiin:

- 1) Teoreettinen tieto
- 2) Käytännöllinen tieto
- 3) Itsesääätelytieto
- 4) Sosiokulttuurinen tieto

Nämä neljä elementtiä muodostavat asiantuntijuuden ytimen, joissa ensimmäiset kolme kuvaavat henkilön persoonallisen tiedon muotoja, kun taas sosiokulttuurinen tieto nousee esiin toimintaympäristön sosiaalisista ja kulttuurisista käytänteistä. Kuviossa 1 on esitelty näiden asiantuntijatiedon lajien suhdetta toisiinsa.

Neljän tiedollisen elementin lisäksi integratiivisen pedagogiikan malli on jaettu toiminnan kognitiiviseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen tasoon, joihin tiedolliset elementit suhteutuvat. Kuviossa 1 emotionaalinen taso on sijoitettu ikään kuin ”syvimpään kerrokseen”, koska emootioilla nähdään olevan tärkeä toimintaa ohjaava vaikutus. Kognitiivisen ja sosiaalisen tason liittämistä yhteen Tynjälä (2016) perustelee sosiokulttuuriseen tutkimusperinteeseen viitaten, että kognitiivista toimintaa ei nähdä olevan ilman sosiaalista ympäristöä.



KUVIO 1. Integratiivisen pedagogiikan malli (Tynjälä 2016).

3.2.2 Asiantuntijuuden kehittyminen

Tynjälän (2009 ; 2010 ; 2016) mukaan integratiivisen pedagogiikan mallissa teoreettisella tiedolla viitataan sanallisesti ilmaistavaan käsitteelliseen tietoon, jota opitaan esimerkiksi lukemalla, kirjoittamalla ja keskustelemalla. Käytännöllistä eli kokemuksellista tietoa kertyy kokemuksen kautta, mutta se ei aina ole puettavissa sanoiksi, jolloin se jää implisiittiseksi, eli ns. hiljaiseksi tiedoksi. Asiantuntija hyödyntää hiljaista tietoa toiminnassaan, vaikka hän ei osaisi pukea sitä sanoiksi. Asiantuntijuuden tutkimuksissa on havaittu, että hiljaista tietoa on sitä enemmän, mitä korkeammasta asiantuntijuudesta on kyse (Onnismaa 2008 ; Wagner 1987). Ericsson esittääkin, että hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen edistää ammatillista kehittymistä (Ericsson 2009, 623).

Käytännöllisen tiedon voi käsittää myös kykyinä (Tynjälä & Gijbels 2012, 211). Integratiivisen pedagogiikan mallissa ei ole eritelty alakohtaista ja geneerisiä tietoja ja taitoja, vaan alakohtaisten tietojen ja taitojen nähdään integroituvan geneerisiin taitoihin. Tynjälän ja Gijbelsin mukaan formaali tieto muuttuu kyvyiksi, kun sitä käytetään käytännöllisten ongelmien ratkaisemiseen. (Tynjälä & Gijbels 2012, 208, 212.)

Itsesäätelytietoon kuuluu tietoa, jonka avulla ohjataan ja säädellään toimintaa (Bereiter 2002, 145–148 ; Bereiter & Scardamalia 1993). Tällöin henkilö kykenee tunnistamaan omia ajattelu- ja oppimistapojaan, sekä nimeämään vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Itsesäätelytietoon kuuluu myös reflektiivisyys, eli kyky ajatella kriittisesti. Tynjälä (2016) sijoittaa myös arvot ja asenteet osaksi itsesäätelytietoa. Hän näkee arvot ja asenteet toimintaa ohjaavina asioina, sillä niillä katsotaan usein olevan myös emotionaalinen aspekti. Vaikka integratiivisen pedagogiikan mallissa emotioiden merkitys toiminnalle on tunnustettu, ei mallissa juurikaan oteta kantaa toiminnan aikaansaaviin ja ylläpitäviin prosesseihin, kuten motivaatioon ja toiminnan pitkäjänteisyyteen, eli volitioon. Koska motivaationaaliset tekijät yhdessä muiden henkilökohtaisten ominaisuuksien kanssa ovat keskeisiä tekijöitä ammatilliselle kehittymiselle (Nokelainen 2010), tässä tutkimuksessa nostetaan esiin myös näiden tekijöiden merkitys osana ammatillista kehittymistä.

Neljäntenä komponenttina olevaa sosiokulttuurista tietoa kertyy vain osallistumalla jonkin toimintaympäristön käytänteisiin. Tämä tapahtuu sen vuoksi, että jokaisella yhteisöllä, oli se sitten vaikkapa koulu- tai työyhteisö, on omat toimintakäytänteensä. Sosiokulttuurisen tiedon nähdään muodostuvan yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa, eikä niinkään yksittäisen ihmisen mentaalisen toiminnan tuotoksena. Sen vuoksi Tynjälä ja Gijbels (2012, 213) esittävät, että käytäntöyhteisöihin (ks. Lave & Wenger 1991) osallistuminen on asiantuntijuuden kehittymisen prosessissa välttämätöntä.

Kun tutkitaan koulun ja työn välillä tapahtuvaa oppimista, keskeiseksi nousevat teoreettisen ja käytännöllisen tiedon suhde. Viitaten Bereiteriin ja Scardamaliaan (Bereiter 2002 ; Bereiter & Scardamalia 1993) Tynjälä (2016) esittää, että teoreettinen ja käytännöllinen tieto yhdistyvät parhaiten ongelmanratkaisun kautta aidoissa toimintaympäristöissä. Teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön ei kuitenkaan tule olla yksisuuntaista, vaan asiantuntijuuteen kuuluu myös omien kokemusten käsitteellinen tarkastelu. Tynjälä näkee ongelmanratkaisun olennaiseksi osaksi integratiivista ajattelua, jossa asiantuntijatiedon muodot ovat integroituneet toisiinsa. Tämä näkyy siinä, että henkilö kykenee tiedon soveltamisen ja eksplikoimisen lisäksi myös refleктоimaan omaa toimintaansa. Sosiokulttuurinen tieto integroituu tässä prosessissa osaksi persoonallisia tiedon muotoja. Tätä asiantuntijatiedon integroitumisen prosessia on kuvattu tarkemmin kuviossa 1.

Ottaen huomioon nämä asiantuntijuuden komponentit Tynjälä (2016) esittää, että koulutuksen ja oppimisympäristöjen tulisi tukea näiden elementtien integroitumista. Hänen mukaansa koulutuksen tulisi mahdollistaa kaikkien asiantuntijatiedon elementtien integroituminen, eikä nähdä niitä erillisinä. Sen sijaan, että integratiivisen pedagogiikan malliin kuuluisi tietynlaisten opetusmenetelmien käyttö, voidaan koulutuksessa hyödyntää monenlaisia välineitä. Olennaista on sellaisten välineiden käyttö, jotka edistävät teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integroitumista ongelmanratkaisun kautta, sekä lisäksi toiminnan reflektointia. Tällaisiksi välineiksi Tynjälä mainitsee esimerkiksi analyttiset kirjoitustehtävät, ryhmäkeskustelut, mentoroinnin, sekä ohjatun työkokemuksen. Hyviksi pedagogisiksi malleiksi integratiivisen pedagogiikan mallin tukemiseen soveltuvat esimerkiksi projektioppiminen ja ongelma-perustainen oppiminen, joissa pyritään ratkomaan käytännönläheisiä ongelmia (ks. esim. Poikela 2002).

Edellä kuvatut tiedon integroitumisen prosessit ovat kuvaavia etenkin korkeatasoisessa asiantuntijuudessa. Tällöin voidaan olettaa, että esimerkiksi opiskelijalla asiantuntijuuden elementit eivät vielä ole täysin sulautuneet yhteen (Tynjälä 2016). Integratiivisen pedagogiikan mallia on sovellettu lähinnä korkeakoulu- ja aikuisopetuksen kentillä, jolloin nuorisonäkökulma on jäänyt vähäiseksi. Kuitenkin myös nuorten työssäoppimista tutkittaessa (ks. Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2012) on saatu viitteitä siitä, että integratiivisen pedagogiikan periaatteet ovat toimivia myös nuorten ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Näin ollen mallin hyödyntäminen myös tämän tutkimuksen viitekehyksessä on perusteltu.

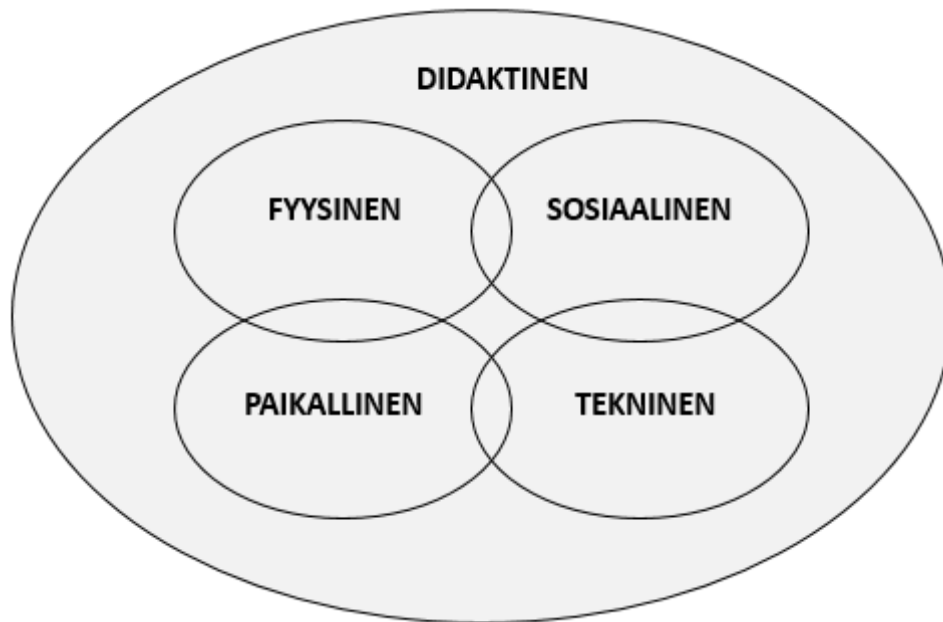
3.3 *Oppiminen erilaisissa ympäristöissä*

Aiemmissa luvuissa keskityttiin oppimisen ja ammatillisen osaamiseen kehittymiseen pääasiassa yksilöllisestä näkökulmasta, joskin sosiaalisena prosessina. Tässä luvussa yksilöllistä näkökulmaa täydennetään tarkastelemalla oppimista ja osaamisen kehittymistä ympäristöjen näkökulmasta.

3.3.1 Oppimisympäristönäkökulma oppimiseen

Kun halutaan tarkastella ympäristön vaikutusta oppimiseen, puhutaan niin sanotuista oppimisympäristöistä. Vaikka oppimisympäristönäkökulma on yleistynyt oppimisen tutkimuksessa, käsitteellä ei silti ole selkeää määritelmää (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukkanel, Passi & Särkkä 2007). Yhteistä erilaisille määritelmille on kuitenkin se, että oppimisympäristö voidaan nähdä fyysisenä tai virtuaalisena tilana tai paikkana, joka muodostaa oppimisen kontekstin. Tämän lisäksi oppimisympäristö voidaan myös nähdä ihmisten muodostamana yhteisönä, jolloin oppiminen ei välttämättä ole kontekstisidonnaista (Manninen ym. 2007).

Manninen ym. (2007) ovat jaotelleet oppimisympäristön viiteen ulottuvuuteen, joiden kautta oppimisympäristöjä voidaan tarkastella. Nämä toisiaan täydentävät ulottuvuudet ovat fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen ulottuvuus. Fyysisessä näkökulmassa oppimisympäristö nähdään tilana, jolloin huomiota voidaan kiinnittää esimerkiksi kalustukseen ja sisustukseen. Sosiaalisesta ja psykologisesta näkökulmasta käsin voidaan tarkastella oppimisympäristön henkistä ja psykologista ilmapiiriä ja niiden vaikutusta oppimiseen. Tekninen näkökulma tarkastelee tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä opetuksen ja oppimisen tukena. Paikkaan keskittyvä oppimisympäristönäkökulma näkee oppimisympäristön paikkana tai tilana, ympäristöönsä kuuluvana ja tarkoituksenmukaisena oppimispaikkana. Ympäristöstä varsinaisen oppimista edistävän tilan kuitenkin tekee sen didaktinen ulottuvuus, joka sisältää ympäristön pedagogiset ja didaktiset tekijät. Oppimisympäristö ei siis ole pelkästään fyysinen ympäristö, vaan esimerkiksi sosiaalisella ympäristöllä ja pedagogiikalla on merkitystä oppimiselle. Näiden viiden ulottuvuuden lisäksi Manninen ym. (2007, 16) esittävät, että oppimisympäristöä voidaan tarkastella myös kulttuurin ulottuvuuden kautta, jolloin huomioon otetaan myös esimerkiksi alakulttuurien ja kansallisuuksien vaikutus ympäristön ilmapiiriin.



KUVIO 2. Oppimisympäristön ulottuvuudet (Manninen ym. 2007, 37).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisen koulutuksen eri koulutusmuotojen oppimisympäristöjä opiskelijoiden kokemana. Tällöin pääasiallisiksi oppimisympäristöiksi nähdään oppilaitos ja työpaikka, joissa oppimista tapahtuu sekä oppilaitos- että oppisopimusmuotoisessa koulutuksessa. Toisin kuin Manninen ym. (2007) esittävät, tässä tutkimuksessa oppilaitos nähdään itsessään oppimisympäristönä, vaikka institutionaalisia tiloja ei aina itsessään huomioida oppimisympäristöajattelussa.

Lähtökohtana on ajatus siitä, että ympäristöllä on vaikutusta oppimiseen ja sitä kautta ammatillisen osaamisen kehittymiseen. Akkerman ja Bakker (2012, 156) näkevät, että koulun episteeminen kulttuuri eroaa työpaikkojen kulttuurista. Kun koulun tietokäsitys on teoreettinen, työpaikoilla usein korostuu implisiittinen tieto. Työpaikat eroavat toinen toisistaan esimerkiksi niiden kulttuurien ja normien mukaan, minkä vuoksi ne voivat poiketa toisistaan oppimisympäristöinä (Billet 2004).

Sen lisäksi, että ympäristö voi vaikuttaa oppimiseen edistävästi, sillä voi myös olla oppimista ehkäisevä vaikutus. Fuller ja Unwin (2003) ovat jaotelleet ympäristön tekijöitä, jotka voivat edistää tai ehkäistä oppimista. Heidän näkemyksensä pohjautuvat oppisopimuskoulutuksen kontekstissa tehtyyn työympäristöjen tutkimukseen. Heidän mukaansa työpaikka voi olla oppimisympäristönä mahdollistava tai rajoittava. Keskeisiksi oppimista mahdollistaviksi tekijöiksi nousevat osallistuminen, henkilökohtainen kehittyminen ja institutionaalisten normien vaikutus. Osallistumisen näkökulmasta tärkeää työpaikalla on henkilön pääsy osalliseksi työpaikan

käytäntöyhteisöihin ja mahdollisuudet osallistua aktiivisesti eri verkostojen toimintaan. Institutionaalisilla normeilla taas tarkoitetaan esimerkiksi opetussuunnitelman asettamia tavoitteita tai työpaikalla sovittuja käytäntöjä palkan suhteen. Heidän mukaansa oppisopimusopiskelijan henkilökohtaiseen kehittymiseen vaikuttavat näiden lisäksi mahdollisuus reflektoida työssä opittuja asioita. Fuller ja Unwin näkevät, että oppisopimusopiskelijat poikkeavat toisistaan siinä, kuinka paljon heidän on mahdollista osallistua työpaikan ulkopuoliseen toimintaan ja reflektoida tietojansa. Erilaisten työpaikkojen kulttuurit poikkeavat heidän mukaansa myös siinä, kuinka niissä tuetaan oppisopimusopiskelijan kehittymistä ja esimerkiksi keskustellaan tulevaisuudesta yrityksessä. (Fuller & Unwin 2003.)

Tutkimus on siis osoittanut, että oppiminen on erilaista ympäristöstä riippuen, minkä vuoksi ympäristönäkökulma on myös tämän tutkielman keskiössä. Seuraavassa kappaleessa tarkastellaan lähemmin oppimista koulutuksen ympäristöissä formaalin ja informaalin oppimisen käsitteiden kautta, jotka avaavat lähemmin näkökulmia oppimisen ominaispiirteisiin erilaisissa ympäristöissä.

3.3.2 Formaali ja informaali oppiminen

Oppiminen voidaan jakaa käsitteellisesti *formaaliin*, *informaaliin* ja *nonformaaliin* oppimiseen riippuen oppimisen tavoitteesta ja ympäristöstä, jossa oppimista tapahtuu. Formaali oppimisella tarkoitetaan tavoitteellista oppimista esimerkiksi koulutuksen puitteissa. Informaalin oppimisen katsotaan usein tapahtuvan esimerkiksi työssä ikään kuin sivutuotteena, jolloin se voi jäädä sattumanvaraiseksi ja tiedostamattomaksi (Eraut 2004a ; Marsick & Watkins 1990). Näiden lisäksi puhutaan myös nonformaalista oppimisesta, jolla tarkoitetaan esimerkiksi vapaa-ajalla tapahtuvaa oppimista. Tässä tutkimuksessa keskitytään koulutuksen puitteissa tapahtuvaan oppimiseen oppilaitoksen ja työpaikan ympäristöissä, jolloin nonformaalin oppimisen tarkastelu jää vähäisemmäksi.

Ammatillinen koulutuksen voi luokitella formaaliksi, sillä sen tavoitteena on tuottaa opiskelijoille tietyt tiedot ja taidot. Ammatillisessa koulutuksessa kuitenkin keinot tähän tavoitteeseen pääsemiseksi vaihtelevat, ja opiskelijalla on valittavanaan joko oppilaitosmuotoinen koulutus tai työpainotteinen oppisopimuskoulutus. Ammatillisessa koulutuksessa oppilaitosmuotoisen ja oppisopimustyyppisen koulutuksen painotukset vaihtelevat niin, että oppilaitosmuotoisessa opiskelussa tavoitteena on, että oppiminen tapahtuu pääosin oppilaitoksessa ja ns. työssäoppimista sisältyy tutkintoihin noin kuuden kuukauden verran. Oppisopimuskoulutuksen tavoitteena taas on olla työvaltainen koulutusmuoto, jossa valtaosa

oppimisesta tapahtuu työpaikalla. Näin ollen molempiin koulutusmuotoihin sisältyy formaaleja ja informaaleja piirteitä, ja oppilaitos- ja työelämäjaksojen osuus vaihtelevat.

Resnick (1987) oli ensimmäisiä tutkijoita, joka jaotteli formaalin oppilaitosmuotoisen oppimisen ja informaalin oppimisen eroja ja yhtäläisyyksiä. Hänen mukaansa oppilaitosmuotoinen koulutus eroaa muussa arjessa ja työelämässä tapahtuvasta oppimisesta. Kun arjessa oppiminen on usein kontekstisidonnaista, oppilaitosmuotoisessa formaalissa koulutuksessa tavoitteena on oppia yleispäteviä taitoja, jotka eivät ole kytköksissä tiettyyn kontekstiin. Resnickin mukaan oppilaitosten kulttuuri kuvastaa yksin suorittamista ja yksilöarviointia. Oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa myös usein käsitellään abstrakteja symboleita paikoin pelkän muistin varassa. Myös Hager (1998) kuvaa kouluoppimisen olevan yksilöllistä ja abstraktia. Hänen mukaansa formaalissa koulutuksessa oppimistulokset ovat usein ennakoitavissa, kun esimerkiksi työpaikoilla oppimisen tavoitteet eivät aina ole selkeitä.

Työelämä taas usein edellyttää Resnickin (1987) mukaan oppilaitosympäristöä enemmän yhteistyötä muiden työntekijöiden kanssa. Työpaikoilla käytössä on myös monenlaisia työkaluja ja konkreettisia objekteja ongelmanratkaisun tueksi. Informaali oppiminen on usein kuitenkin tilannekohtaista, jolloin on paljon työympäristöstä riippuvaa, kuinka paljon se tarjoaa oppimisen mahdollisuuksia (ks. myös. Billett 2001 ; Fuller & Unwin 2003).

Taulukossa 1 esitellään Tynjälän (2008, 133) näkemys formaalin kouluoppimisen ja informaalin työssäoppimisen eroista Resnickiä (1987) ja Hageria (1998) mukaillen. Taulukon havainnollistaessa oppimisen eroja, on sitä kuitenkin syytä tarkastella tulkinnanvaraisesti. Yksi esimerkki tästä on oppimisen yhteisöllisen luonteen kuvailu. Tutkimukset (Virtanen & Tynjälä 2008 ; Virtanen, Tynjälä & Collin 2009) ovat esimerkiksi osoittaneet opiskelijoiden kokeneen työn työssäoppimisjaksojen aikana enemmän yksilölliseksi kuin yhteisölliseksi. Näin ollen voidaan esittää, että on paljon ympäristön järjestelyistä riippuvaista, kuinka taulukossa mainitut piirteet esiintyvät.

TAULUKKO 1. Erot formaalin ja informaalin oppimisen välillä oppilaitoksen ja työpaikan konteksteissa (muokattu Tynjälä 2008, 133 ; ks. myös Hager 1998 ; Resnick 1987).

Formaali oppiminen/ Oppiminen oppilaitoksessa	Informaali oppiminen/ Oppiminen työpaikalla
Tavoitteellista (+ei-tavoitteellista)	Ei-tavoitteellista (+tavoitteellista)
Tavoitteet asettaa opetussuunnitelma, osaamiskehikot ym.	Yleensä ei ennalta määrättyjä osaamistavoitteita
Oppimistulokset ennakoitavissa	Oppimistulokset ei-ennakoitavissa
Ei-kontekstisidonnaista	Kontekstisidonnaista
Yksilöllistä	Yhteisöllistä
Mielen sisäistä toimintaa	Mielen sisäistä toimintaa + välineiden käyttöä
Teoria ja käytäntö erillään	Teoria ja käytäntö saumattomasti yhdessä
Tuottaa eksplisiittistä tietoa ja yleispäteviä taitoja	Tuottaa implisiittistä ja hiljaista tietoa
Ero tiedon ja taidon välillä	Ei erottelua tiedon ja taidon välillä: holistinen näkemys osaamisesta

Raja formaalin ja informaalin oppimisen välillä ei kuitenkaan välttämättä ole selvä etenkin ammatillisessa koulutuksessa, jossa tarkoituksena on yhdistää teoreettista ja käytännöllistä opetusta. Monet tutkijat ovat kyseenalaistaneet tarkkaviivaisen jaon (ks. esim. Billett 2002 ; Cairns & Malloch 2011, 11 ; Malcom, Hodkinson & Colley 2003) formaalin ja informaalin oppimisen välillä. Esimerkiksi Malcomin ym. (2003) mukaan formaali ja informaali oppiminen nähdään usein erillisinä, eikä asiantuntijapiireissä vallitse yksimielisyyttä siitä, mitä informaalilla ja formaalilla oppimisella tarkoitetaan ja miten ne voidaan erottaa toisistaan. He esittävätkin, että kaikissa oppimistilanteissa on eriaisteisia vivahteita informaalista ja formaalista oppimisesta, ja niiden suhteet vaihtelevat tilanteittain. (Malcom, Hodkinson & Colley 2003, 313–315.) Esimerkiksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen tutkimukset ovat osoittaneet, että myös täysin informaalina pidetyt työkäytännöt sisältävät formaalin ulottuvuuden esimerkiksi työkollegoiden opettaessa ja opastaessa toisiaan työympäristössä (esim. Billett 2004 ; Eraut 2004a ; Fuller & Unwin 2002 ; Marsick & Watkins 1990 ; Tynjälä 2008, 2013). Myös Virtanen ja Tynjälä (2008) esittävät, että opiskelijoiden oppiminen työssäoppimisjaksoilla on formaalia ja informaalia oppimista yhdistävää.

Äärinäkökulmasta katsottuna voidaan myös ajatella, että oppilaitokset ja työpaikat edustavat erilaisia sosiaalisten käytäntöjen instansseja, joissa oppiminen tapahtuu osallistumisen kautta. Kahdentyyppisten sosiaalisten käytäntöjen ympäristöissä oppimista voidaan ymmärtää ottamalla huomioon niiden osallistavat käytännöt, minkä vuoksi se, että ajatellaan jonkun olevan formaalia ja toisen informaalia, ei näin ollen olisi tarkoituksenmukaista. (Billet 2002.)

Tässä tutkimuksessa oppiminen nähdään situationaalisena, jolloin ympäristöllä on vaikutusta siihen mitä ja miten opitaan. Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjä ei kuitenkaan lähtökohtaisesti oleteta formaaleiksi tai informaaleiksi, sillä molemmat koulutusmuodot sisältävät piirteitä kummastakin kategoriasta. Lähtökohtaisesti käsitteellinen erottelu tuo kuitenkin näkökulmia siihen, kuinka oppimista tulee tukea ja ohjata eri ympäristöissä. Jako antaa myös viitteitä siihen, kuinka ympäristö ja sen käytänteet itsessään voivat vaikuttaa oppimiseen ja sitä kautta osaamisen kehittymiseen. Sen lisäksi, että oppimis- ja työskentelytapojen nähdään eri ympäristöissä olevan erilaisia, myös oppimisen tulokset eroavat tutkimusten mukaan toisistaan. Esimerkiksi Virtanen (2013) on havainnut, että oppilaitoksessa opittiin eri asioita, kuin työympäristössä. Myös Eraut (2004a) esittää, että etenkin työympäristöissä opitaan muun muassa yhteistyötaitoja ja teorian soveltamista käytäntöön. Tältä kannalta on siis perusteltua, että kummatkin oppimisen muodot täydentävät toisiaan, jolloin koulutuksen tehtävänä on ensisijaisesti tukea oppimisprosessien integraatiota.

3.4 *Konnektiivisuus siltojen rakentajana*

Tämänhetkinen kehityssuunta ammatillisessa koulutuksessa on lisätä oppilaitosmuotoisen ja oppisopimustyyppisen koulutuksen vuoropuhelua, jolloin tutkinnot voitaisiin räätälöidä entistä joustavammin siten, että ne sisältäisivät oppijasta riippuen eri suhteessa opiskelua oppilaitoksessa ja työpaikalla (Valtioneuvosto 2015 ; 2016). Näin ollen formaalin ja informaalin oppimisen erilaisissa oppimisympäristöissä tulisi täydentää toisiaan niin, että tieto ei jäisi irralliseksi, eikä myöskään sattumanvaraiseksi. Tässä luvussa käsitellään niitä prosesseja, jotka edesauttavat kokonaisvaltaista oppimista eri ympäristöjen välillä.

3.4.1 Tiedon siirtymisen näkökulma

Tiedon siirtymistä kontekstista toiseen on perinteisesti kuvattu *siirtovaikutuksen* (transfer) käsitteellä. Esimerkiksi Eraut (2004b) määrittelee sen prosessiksi, jossa aiemmin opittuja tietoja ja taitoja hyödynnetään uudessa tilanteessa. Hän esittää, että tiedon siirtymiseen vaikuttaa

yhtäaikaisesti monta tekijää, kuten yksilölliset tekijät, tiedon luonne, sekä ympäristöt, joiden välillä tieto siirtyy.

Eraut (2004b) esittää, että tiedon siirtyminen voi olla vaikeaa esimerkiksi sen vuoksi, että ympäristöt poikkeavat toisistaan. Tiedon soveltaminen uudessa kontekstissa edellyttää myös oppijalta kykyä tunnistaa tiedot ja taidot, jotka ovat hyödyllisiä uudessa kontekstissa, sekä yhdistää ne aikaisempiin tietoihin ja uuden kontekstin tarjoamaan tietoon. Näiden monien tekijöiden vuoksi hän ei pidä tiedon siirtymistä koulukontekstista työkontekstiin ongelmattomana.

Myös Resnick (1987, 15–18) esittää, että koulussa opittu tieto voi olla hankalaa soveltaa koulun ulkopuolella. Hänen mukaansa sulava siirtyminen ympäristöstä toiseen edellyttää tietoja, joita ei ole hankittu tilannekohtaisesti. Näin ollen formaalin koulutuksen rooli on tarjota tietoja ja taitoja, jotka mahdollistavat siirtymisen uusiin tehtäviin ja ympäristöihin joustavammin. Hän myös esittää, että formaali koulutus voi tukea oppimista esimerkiksi uusissa työtilanteissa tai tehtäväkuvan laajentuessa

Siirtovaikutuksen näkökulma näkee oppimisen pääsääntöisesti yksisuuntaisena prosessina, jossa tieto siirtyy yhdestä kontekstista toiseen. Esimerkiksi Akkerman ja Bakker (2012) ovat kuitenkin havainneet tiedon siirtymisen olevan vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa tieto siirtyy kaksisuuntaisesti ympäristöjen välillä. Myös tässä tutkimuksessa oppimisen kontekstien välillä nähdään olevan kaksisuuntaista, sillä oppilaitos- ja työpaikkajaksojen vaihdellessa opiskelijoiden oletetaan ammatillisessa koulutuksessa käsittelevän ja muuntavan tietojaan näiden ympäristöjen välillä.

3.4.2 Konnektiivisuus

Griffiths ja Guile (2003) näkevät edellä esitetyn tiedon siirtovaikutuksen käsitteen suppeana kuvauksena oppimiseen erilaisissa ympäristöissä. Heidän mukaansa oppimisen tulisi olla sekä vertikaalista että horisontaalista, mikä tarkoittaa sitä, että sen lisäksi, että tietoja ja taitoja opetellaan yhdessä kontekstissa (vertikaalinen), niitä opitaan myös hyödyntämään uusissa konteksteissa (horisontaalinen). Guilen ja Griffithsin (2001, 116) mukaan esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa oppiaineiden erottelu, sekä koulutuksen ja työn näkeminen toisistaan erillisinä estävät vertikaalisen ja horisontaalisen kehityksen yhdistymisen.

Guile ja Griffiths (2001 ; 2003) näkevät koulutusmallista riippumatta oppisen työn ja koulun välillä tapahtuvan parhaiten työkontekstissa, joka on fasilitoitu niin, että siinä yhdistyvät vertikaalinen ja horisontaalinen oppiminen. Tällöin oppiminen nähdään eräänlaisena *rajanylityksenä* (boundary crossing), jossa rajoina voivat toimia esimerkiksi koulu- ja työympäristöjen erilaiset

sosiokulttuuriset käytänteet (ks. myös Akkerman ja Bakker 2011, 133). Guilen ja Griffithsin (2001 ; 2003) mukaan rajoja voidaan ylittää hyödyntämällä ympäristössä olevia välillisiä artefakteja.

Guile ja Griffiths (2001) ovat löytäneet eurooppalaisesta ammatillisesta koulutuksesta tiettyjä piirteitä, jotka heijastavat aikansa yhteiskunnallista tilannetta ja oppimiskäsityksiä, ja jotka ovat heijastuneet näkemyksiin koulutuksesta ja työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Näistä piirteistä he ovat muodostaneet typologian, joka koostuu viidestä erilaisesta mallista: 1) *perinteinen malli* (traditional model), 2) *eksperientiaalinen malli* (experiential model), 3) *geneerinen malli* (generic model) ja 4) *työprosessimalli* (work process model). Näiden neljän olemassa olevan mallin lisäksi he ovat kehittäneet viidennen, eli *konnektiivisen mallin* (connective model), jonka tarkoitus on kuvata eräänlaista ideaalimallia. Vaikka mallit on lueteltu typologiana, niissä voi samaan aikaan olla piirteitä useista malleista.

Perinteinen malli heijastaa teknis-rationaalista suhtautumista koulutukseen ja työssä oppimiseen. Tässä mallissa opiskelijat nähdään ikään kuin tiedon ”kantajina”, jotka automaattisesti sopeutuvat työpaikan käytäntöihin. Työpaikalla tavoitteena on saada työt tehdyksi ja johdolla on lähinnä työsuoritusta valvova rooli. Koska ympäristöllä on verrattain pieni vaikutus, koulutus voidaan hankkia pääosin oppilaitoksessa. Formaalin ja informaalin oppimisen rajat ovat näin ollen jyrkät.

Eksperientiaaliseen malliin ovat vaikuttaneet kokemuksellisen oppimisen teoriat, jotka ovat saaneet vaikutteita kokemuksellisen oppimisen teorioista (esim. Dewey 1957 : Kolb 1984) tuoda koulutus lähemmäs käytäntöä ja kokemusta. Tällöin työn ajatellaan ennen kaikkea tukevan oppijan intersoonallista ja sosiaalista kehitystä, sekä tietoisuutta omasta kehityksestä ja ympäristöstä. Työpaikalla tapahtuva oppiminen on siis suunnitelmallista ja sisältää pedagogisia elementtejä. Koulutuksessa työsuoritusta myös arvioidaan oppijan persoonallisen ja sosiaalisen kehityksen kannalta. Työpaikalla johtajaan pidetään kuitenkin muodollista etäisyyttä. Vaikka malliin kuuluu lisääntynyt kiinnostus koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä, tästä huolimatta työkokemus nähdään usein erillisenä osana koulutusta. Näin ollen raja formaalin ja informaalin oppimisen välillä säilyy.

Geneerisessä mallissa työssä oppimisen tavoitteena on hankkia taitoja, joita voidaan arvioida ja mitata. Tässä mallissa korostuu opiskelijan autonomian ja itseohjautuvuuden kehityksen tukeminen koulutuksessa, ja opiskelija osallistuu yhdessä opettajan ja ohjaajan kanssa oppimissuunnitelmien luomiseen. Opettajan tai ohjaajan tehtävä on toimia fasilitaattoreina opiskelijoiden rakentaessa portfolioa osaamisestaan. Voidaan sanoa, että oppimistapaa tärkeämpänä nähdään oppimistulokset.

Työprosessimallille kuvaavaa on pyrkimys opiskelijalle muodostuvasta kokonaisvaltaisesta työprosessin ymmärryksestä. Työssä oppimisen tavoitteena on integroida formaalien ja informaalien

ympäristöjen käytännöllistä ja teoreettista tietoa, jotta osaamisen hyödyntäminen ja siirtyminen kontekstista toiseen olisi sujuvampaa. Opiskelijalla nähdään olevan vuorovaikutteinen suhde ympäristön kanssa; ympäristö tarjoaa oppimisen mahdollisuuksia ja opiskelija muokkaa ympäristöä toiminnallaan. Oppimisen ohjaajat toimivat valmentavassa roolissa tukien reflektiota sekä toiminnassa että sen jälkeen.

Edellä mainitut mallit siis osoittavat, että työympäristö itsessään ei edistä oppimista, vaan sen rakenteiden ja pedagogisen suunnittelun täytyy tukea sitä. *Konnektiivinen malli* ei kuvaa mitään olemassa olevaa mallia, vaan Guile ja Griffiths (2001 ; 2003) esittävät sen ideaalina tapana yhdistää oppiminen koulussa ja työpaikalla. Mallin tarkoituksena on antaa viitteitä siitä, millainen on hyvin ohjattu työkokemus ja ammatillinen opetussuunnitelma, joka tukee oppimista ja ammatillisen osaamisen kehittymistä.

Ollakseen oppimista edistävä, oppimisympäristön tulisi tukea oppimista niin, että oppija voisi osallistua ympäristön käytänteisiin ja hän voisi käyttää sen välineitä oppimisen tukena. Oppimisen sosiokulttuurisiin teorioihin pohjaten (esim. Beach 1999 ; Engeström 1996 ; Lave & Wenger 1991 ; Vygotsky 1978) Guile ja Griffiths (2001 ; 2003) esittävät, että oppimisen kannalta on tärkeää osallistuminen erilaisiin ympäristön *käytäntöyhteisöihin* (ks. Lave & Wenger 1991). Heidän mukaansa oppiminen on prosessi, jossa erilaiset artefaktit, kuten opiskeluvälineet tai muut ihmiset, toimivat välillisinä tekijöinä, jotka voivat mahdollistaa tai rajoittaa oppimista.

Guile ja Griffiths (2001 ; 2003) myös esittävät, että oppimisen ohjaajilla oppilaitoksessa ja työpaikalla on tärkeä rooli ongelmanratkaisun virittäjinä ja kysymysten herättäjinä. Heidän mukaansa opiskelijaa tulee kannustaa hänen tietojensa ja taitojensa soveltamiseen uusissa konteksteissa, sekä luomaan uutta tietoa ja toimintatapoja. Koska oppijalla nähdään olevan vuorovaikutteinen suhde ympäristön kanssa, ympäristön tulisi tarjota oppimisen mahdollisuuksia samalla, kun oppija myös itse muokkaa ympäristöä omalla toiminnallaan. Konnektiivisessa prosessissa oppimisen ohjaajat toimivat oppimisen tukijoina eräänlaisina mentoreina valmentaen oppijoita ylittämään oppimisen rajoja ja oma *lähikehityksensä vyöhyke* (ks. Vygotsky 1978), sekä tukien reflektiota sekä toiminnassa että sen jälkeen. (Guile & Griffiths 2001 ; 2003.)

Myös ammatillisessa koulutuksessa tulisi välttää liian jyrkkää erontekoa abstraktin ja käytännöllisen tiedon välillä, jolloin taitoja ei olisi sidottu oppiaineisiin, vaan ne kytkettäisiin laajemmin käytäntöön. Tällöin esimerkiksi työssä oppimista tulisi ohjata niin, että se tarjoaisi mahdollisuuksia kytkeä koulussa opetettavat aineet johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi työssä opitun kanssa. Ideaalitilanteessa formaalin ja informaalin oppimisen erilaisuus tunnistettaisiin, ja se otettaisiin huomioon pedagogisessa suunnittelussa. (Guile & Griffiths 2001, 126.)

Kun tarkastellaan konnektiivisuutta aiemmin esitellyn integratiivisen pedagogiikan mallin rinnalla, voidaan esittää, että konnektiivinen työprosessin malli edistää erilaisten tiedon muotojen integroitumista (Tynjälä 2009, 12). Kummassakin mallissa nähdään, että oppimisympäristön tulee tukea progressiivista ongelmanratkaisua ja tiedon integroitumista, minkä lisäksi konnektiivinen malli nostaa oppimisprosessille tärkeänä tekijänä esiin ns. rajanylityksen merkityksen koulun ja työpaikan välillä. Konnektiivisen mallin voi myös nähdä mallina siihen, miten etenkin sosiokulttuurinen tieto voidaan kytkeä osaksi oppimisprosessia.

Konnektiivinen malli korostaa etenkin työkokemuksen merkitystä oppimiselle. Tutkimukset (esim. Akkerman & Bakker 2012) kuitenkin peräänkuuluttavat myös formaalin koulutuksen merkitystä ammatillisen kehityksen tukena. Tässä tutkimuksessa oppilaitos ja työpaikka nähdään toisiaan täydentävinä ympäristöinä, eikä oppimiskokemuksia tietyssä ympäristössä nähdä ensisijaisena oppimisen muotona. Niin Guile ja Griffiths (2001) kuin Tynjälä (2009) esittävät, että oppilaitosten ja työpaikkojen tulisi tehdä yhteistyötä, joka mahdollistaisi oppimista tukevien ympäristöjen luomisen.

Tässä luvussa on tarkasteltu oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä prosesseina, jotka kehittyvät yksilön vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppimisympäristöjä voidaan teoreettisesti tarkastella erilaisten ulottuvuuksien kautta, joita voidaan myös hyödyntää oppimisympäristöjen suunnittelussa. Tämän lisäksi integratiivisen pedagogiikan malli antaa viitteitä siitä, kuinka oppimisympäristöt voivat tukea asiantuntijuuden kehittymistä. Koska ohjattu työkokemus voi toimia integratiivisen pedagogiikan mallia tukevana menetelmänä, on edellä mainittuja näkökulmia täydennetty myös konnektiivisuuden käsitteellä. Edellä on siis esitetty myös konnektiivisen mallin esiin tuomia keinoja tukea työprosessia niin, että työympäristöt voisivat tukea formaalin ja informaalin oppimisen integroitumista työpaikan ja oppilaitoksen välillä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerrotaan tutkimuksen toteutuksesta. Luku alkaa tutkimustehtävän ja tutkimusongelmien määrittelyllä, jonka jälkeen esitellään laadullisen tutkimusotteen ja teemahaastattelun menetelmiä tutkimuksessa. Sen jälkeen esitellään tutkimuksen osallistujat ja kerrotaan haastattelujen kulusta. Lopuksi esitellään aineiston analyysin kulku ja menetelmät.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimuksenteon vaiheet eivät aina kulje suoraviivaisessa järjestyksessä tutkittavan aiheen valinnasta aineiston analyysiin (Alasuutari 2014 ; Kiviniemi 2015, 74). Tässä tutkimuksessa aloitettiin tutustumisella tutkittavaan aiheeseen. Tällöin tutkittavasta ilmiöstä haettiin tietoa käynneillä oppisopimustoimistossa ja lukemalla ajankohtaisia uutisia ja tiedotteita. Tutkija oli myös ollut vuoden verran mukana tutkimusryhmässä, jonka aiemman tutkimuksen perusteella ammatillisen koulutuksen ilmiöistä oli muodostunut tietynlainen kokonaiskuva. Tämän pohjalta aloitettiin tiedonhankinta ja aiheeseen liittyvään muuhun tutkimukseen ja teoriaan tutustuminen. Tiedonhankinnan pohjalta luonnosteltiin haastattelurunko (ks. liite 1).

Tutkimustehtäväksi muodostui tässä vaiheessa selvittää sellaisten opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta ammatillisessa peruskoulutuksessa, jotka olisivat osallistuneet sekä oppilaitos- että oppisopimusmuotoiseen ammatilliseen koulutukseen. Aihe koettiin ajankohtaiseksi, sillä oppilaitosmuotoista ja oppisopimuskoulutusta yhdistäviä kokeiluja oli käynnissä monissa oppilaitoksissa, ja poliittisen päätöksenteon suunta vaikutti olevan tämäntyyppistä koulutusmuotoa tukeva (ks. Valtioneuvosto 2015 ; 2016). Tutkimalla kokemuksia kahdesta koulutusmuodosta haluttiin saada tietoa ajankohtaisesta aiheesta ja näkemyksiä koulutusmuotojen ominaispiirteistä. Vaikka aikaisempi tiedonhankinta oli kohdistanut kiinnostuksen oppimisympäristöihin, sekä oppimisen ja osaamisen kehittymisen prosesseihin, tässä vaiheessa varsinaisia tutkimusongelmia ei kuitenkaan määritelty tarkasti.

Koska aihe oli laaja, varsinaiset tutkimusongelmat rajautuivat myöhemmin haastatteluja tehtäessä ja aineistoa analysoitaessa. Aihe oli laaja jo sen vuoksi, että tutkimuksen tavoitteena oli

tarkastella osallistujien kokemuksia opiskelusta kahdessa eri koulutusmuodossa. Laadullisen tutkimuksen periaatteisiin kuuluu nimensä mukaisesti tulkita käsillä olevaa ilmiötä mahdollisimman laadukkaasti ja syvällisesti, ei niinkään määrällisesti (Eskola & Suoranta 1998). Tästä syystä muut kiinnostavat tutkimusteemat, kuten erilaisten opiskelijatyypien selvittäminen, täytyi rajata tarkastelun ulkopuolelle.

Tutkimusongelmat muotoutuivat ennen analyysin tekoa seuraaviksi:

1. Millaisina ammatilliseen koulutukseen osallistuneet henkilöt näkevät oppilaitosmuotoisen- ja oppisopimuskoulutuksen oppimisympäristöt (oppilaitos, työpaikka)?
2. Millaisia ovat osallistujien kokemukset oppimisen ja osaamisen kehittymisestä eri koulutusmuotojen ympäristöissä?
3. Kuinka osallistujat kokevat eri koulutusmuotojen antaneen heille valmiuksia siirtyä ja toimia työelämässä?

4.2 Merkitysten tutkiminen laadullisin menetelmin

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkimys ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä selittämisen sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 32). Tähän tutkimukseen laadullinen tutkimustapa on valittu sen vuoksi, että siten on ajateltu saatavan syvällisempää ja ainutkertaisempaa tietoa merkityksistä, kuin esimerkiksi lomaketutkimuksella, jossa vastausvaihtoehdot olisivat vakioituja (ks. Alasuutari 2014, 37–38).

Olennaista ihmistieteelliselle tutkimukselle on se, että tutkija ja tutkimukseen osallistuvat henkilöt asemoituvat aina omalla tavallaan sosiaalisesti jaettuun todellisuuteen, joka koetaan asioille annettujen merkitysten kautta. Eri kulttuureissa, sekä niiden sisällä, yhteisön jäsenet voivat kuitenkin antaa hyvinkin erilaisia merkityksiä asioille. (Eskola & Suoranta 1998, 33–34). Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä on, että koko tutkimusprosessi sisältää merkitysten tulkintaa aina aiheen ja menetelmän valinnasta tulosten analysointiin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 152 ; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.) Näin ollen tutkija on koko tutkimusprosessin ajan tehnyt valintoja, joiden avulla päästään päämäärään.

Tässä tutkimuksessa tutkijalla on pyrkimyksenä tavoittaa haastateltavien henkilöiden antamia merkityksiä oppimisympäristöistä, oppimisesta ja osaamisen kehittymisestä, sekä koulutuksen antamista valmiuksista ammatillisen koulutuksen eri koulutusmuodoissa. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat osa tietynlaista yhteiskuntaa ja koulutusjärjestelmää, jossa heihin vaikuttavat niiden välittämät arvot ja odotukset. Jokaisella haastateltavalla on kuitenkin myös omat henkilökohtaiset merkityksensä, joita tutkija koettaa oman subjektiviteettinsa läpi tulkita. Lähtökohtana on, että

osallistujat ovat olleet oppijoina osana erilaisia oppimisympäristöjä, jotka he ovat voineet nähdä omalla tavallaan. Varto (2005) puhuu elämismailmasta tarkoittaen sillä sitä, että henkilön merkityksenanto ohjaa hänen toimintaansa ja päätöksentekoaan. Lähestymistapa oppimiseen on tässä tutkimuksessa sosiokonstruktivistinen, mikä tarkoittaa sitä, että oppijalla ajatellaan olevan aktiivinen rooli oppimisessa, eikä hän ole vain tiedon passiivinen vastaanottaja (Tynjälä 1999). Sen lisäksi, että tutkitaan osallistujien näkemyksiä tietyllä ajanjaksolla, ajatellaan myös aikaisempien tietojen ja merkitysten muovanneen uutta tietoa. Näin ollen voidaan esittää, että tutkimalla henkilöiden antamia merkityksiä, voidaan ymmärtää myös syitä toiminnalle.

Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena, sillä haastattelu menetelmänä antaa liikkumavaraa tiedon hankintaan aineistonkeruuvaiheessa. Koska tutkija saa haastattelun kautta tietoa pääosin verbaalisen kielen kautta, on tutkijan kiinnitettävä huomiota tulkinnan lisäksi myös siihen, että haastattelutilanteessa käytetään samaa kieltä. Haastatteluissa nousivat esiin etenkin haastateltavien ammatti- ja alakohtaisten kulttuurien kuvaaminen ja kielelliset ilmaisut. Päästäkseen lähelle haastateltavien elämismailmaa, täytyi tutkijan yrittää ymmärtää ja samaistua heidän maailmaansa myös näiltä osin ja tarvittaessa kysyä tarkentavia kysymyksiä.

4.2.1 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Tässä laadullisessa tutkimuksessa menetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 43–44) mukaan teemahaastattelu voidaan erottaa omaksi haastattelutyypikseen verrattuna esimerkiksi strukturoituun lomakehaastatteluun tai strukturoimattomaan haastatteluun.

Teemahaastattelulle nimensä mukaisesti tyypillistä on, että keskustelu syntyy tiettyjen teemojen, eikä niinkään ennalta määrättyjen kysymysten ympärille (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48). Puolistrukturoitu lähestymistapa tarkoittaa taas sitä, että kaikille haastateltaville esitetään samantyyppiset kysymykset, mutta niiden järjestys ja sanamuoto voivat vaihdella (Eskola & Suoranta 1998 ; Hirsjärvi & Hurme 2015, 47).

Puolistrukturoitu teemahaastattelu valittiin menetelmäksi, koska haastattelujen avulla haluttiin saada tietoa ennalta määrättyistä teemoista, mutta samalla haluttiin antaa myös tilaa haastateltavien omille näkemyksille. Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 48) mukaan teemahaastattelun kautta voidaankin saada esille haastateltavien antamia merkityksiä, jotka osaltaan myös syntyvät vuorovaikutustilanteessa. Lisäksi puolistrukturoitu teemahaastattelu antaa tilaa haastateltavien äänelle enemmän kuin esimerkiksi täysin strukturoitu lomakehaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48.)

Haastattelun teemat muodostuivat tutkimuksen aihepiirien ja aikaisemman teorian tiedon pohjalta. Tarkoituksena oli saada kokonaisvaltaisesti tietoa osallistujien opiskelukokemuksista, mutta myös heidän tulevaisuuden suunnitelmistaan ja syistä opiskelualan valinnalle. Näin ollen teemoiksi muodostuivat seuraavat teemat: *koulutukseen hakeutuminen, oppilaitoksessa opiskelu, työpaikalla tapahtuva oppiminen, koulutuksen arviointi ja tulevaisuuden suunnitelmat*.

Kummankin koulutusmuodon osalta pyrittiin saamaan teemojen mukaisia tietoja, sillä eri koulutusmuotoihin sisältyy eri suhteessa oppimista sekä oppilaitoksessa että työpaikalla. Ensimmäiseksi luonnostellussa haastattelurungossa oli mukana myös teema *pedagogiset ratkaisut*, jonka tarkoituksena oli saada tietoa koulutusmuotojen pedagogisista järjestelyistä. Teema kuitenkin vaikutti irralliselta, joten se poistettiin teemaluettelosta ja sulautettiin osaksi muita teemoja. Tämän lisäksi kaikilta haastateltavilta kysyttiin aluksi samat taustakysymykset koskien heidän ikäänsä, koulutustaustaansa ja aiempaa työkokemustaan (ks. liite 1).

4.2.2 Tutkimuksen osallistujat

Tätä tutkimusta varten haastateltiin kuusi henkilöä, joilla oli kokemusta opiskelusta ammatillisessa oppilaitoksessa, sekä tämän lisäksi oppisopimuskoulutuksessa. Haastateltavien henkilöiden osalta hyödynnettiin harkinnanvaraista otantaa, jolloin tutkimuksen informanttien ajateltiin tarjoavan tutkittavasta ilmiöstä tarkoituksenmukaista tietoa. Haastateltavat valikoituivat mukaan tutkimukseen sillä perusteella, että kaksi kriteeriä täytyisivät, eli heillä olisi yksi ammatillinen perustutkinto ja oppisopimuskoulutus suoritettu tai jäänyt kesken. Näin ollen informanttien valinnassa hyödynnettiin kriteerit täyttävää otantatekniikkaa (criterion sampling), mikä Pattonin (1990, 176–177) mukaan on yksi laadullisen tutkimuksen otannan menetelmistä.

Kriteerit täyttävien henkilöiden tavoittaminen osoittautui haastavaksi, minkä vuoksi heidät pyrittiin tavoittamaan monen eri kanavan, kuten oppilaitoskontaktien, sosiaalisen median ja tutkijan omien kontaktien kautta. Oppilaitoksen kautta tavoitettujen henkilöiden haastatteluja varten haettiin oppilaitoksesta erikseen tutkimuslupaa (ks. liite 2). Tälle kohdejoukolle lähetettiin oppilaitoksen toimesta tutkimuskutsun mukana myös saatekirje (ks. liite 3). Muille henkilöille tutkimuksen tarkoituksesta ennen haastatteluja tiedotettiin vapaamuotoisemmin esimerkiksi puhelimitse.

Osalla osallistujista oli suoritettuna useampi ammatillinen koulutus, johon kuului muun muassa näyttötutkintoon valmistavaa aikuispuolen ammatillista koulutusta. Jokaisella oli kuitenkin kokemusta opiskelusta myös nuorispuolen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Yksi haastateltavista oli suorittanut niin kutsutun kaksoistutkinnon, jossa ammatillisen peruskoulutuksen lisäksi oli suoritettu myös lukion oppimäärä, jolloin yleissivistävät aineet oli opiskeltu lukiossa.

Haastateltavien henkilöiden opintotaustat olivat vaihtelevia suoritettujen tai kesken jääneiden tutkintojen määrän vaihdella yhdestä neljään. Myös tutkintojen suorittamisajankohdat vaihtelivat osallistujien kesken. Taulukkoon 2 on koottu tarkemmat tiedot haastateltavien taustatiedoista, sekä heidän suorittamistaan tutkinnoista koulutusaloittain.

TAULUKKO 2. Haastateltavien taustatiedot ja suoritettut tutkinnot koulutusmuodoittain.

Haastateltava	Ikä	Sukupuoli	Oppilaitosmuotoinen koulutus (ala)	Oppisopimuskoulutus (ala)	Tutkintojen lkm
H1	23	M	Tekniikan ja liikenteen	Tekniikan ja liikenteen	2
H2	22	N	Matkailu-, ravitsemis- ja talous ; tekniikan ja liikenteen	Tekniikan ja liikenteen	3
H3	31	M	Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon	Sosiaali- ja terveys	2
H4	29	N	Kulttuuri	Kulttuuri ; Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon	4
H5	28	N	Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon	Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon	2
H6	27	M	Tekniikan ja liikenteen	Tekniikan ja liikenteen	2

Haastateltavat olivat iältään 22–31 -vuotiaita. Osalla opinnoista oli kulunut jo jonkin verran aikaa ja osa suoritti parhaillaan tutkintoa. Näin ollen tuloksia tulkittaessa täytyy ottaa huomioon se näkökulma, että opintojen valtakunnalliset perusteet ovat saattaneet olla erilaisia opintojen suoritustavissa. Haastateltavien sukupuolet jakautuivat niin, että puolet olivat naisia ja puolet miehiä. Tämä heijastaa ammatillisen koulutuksen yleistä sukupuolijakaumaa, joskin koulutusaloittain on eroja sukupuolen suhteen (Suomen virallinen tilasto 2016a). Suomen virallisen tilaston (2016a) mukaan tekniikan ja liikenteen ala on ammatillisista koulutusaloista suurin, ja vuoden 2014 syksyllä miehiä opiskeli ammatillisessa koulutuksessa tällä alalla n. 83 %. Toiseksi suurimman alan, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alan, opiskelijoista taas suurempi osa, n. 58 %, oli naisia. Myös tässä tutkimuksessa tekniikan ja liikenteen, sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alan tutkinnot olivat yliedustettuina, ja puolet vastaajista oli osallistunut ainakin yhteen näihin aloihin kuuluvan tutkinnon opintoihin. Tekniikan ja liikenteen alalla haastateltavista kaksi kolmesta oli miehiä, kun liiketalouden ja hallinnon alalla kaksi kolmesta oli naisia. Muita aloja tässä tutkimuksessa edustivat kulttuuriala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala,

sekä sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala, joista kaksi ensimmäistä edustivat haastateltavien suhteen tyypillistä sukupuolijakaumaa aloittain. Tilastoista poiketen osallistujista sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan tutkinnon oli suorittanut mies, alan ollessa tunnetusti naisvaltainen.

Kaikille haastateltaville oli yhteistä se, että he olivat aloittaneet oppilaitosmuotoiset ammatilliset opinnot valmistuttuaan peruskoulusta. Osa haastateltavista oli hakeutunut opintoihin kiinnostuksesta alaa kohtaan, kun muutama mainitsi aloittaneensa opinnot myös vanhempien painostuksesta tai kavereiden esimerkin kautta. Ne, jotka olivat suorittaneet kaksi oppilaitosmuotoista tutkintoa, olivat jatkaneet toisen tutkinnon suorittamista lähes suoraan ensimmäisen tutkinnon valmistuttua. Kaikki haastateltavat kuvasivat aiempaa koulumenestystään peruskoulussa keskitasoiseksi tai muutamassa aineessa keskitasoa korkeammaksi.

Oppisopimuskoulutukseen hakeutuessaan haastateltavilla oli erilaisia syitä hakeutua koulutukseen. Osa oli hakeutunut koulutukseen oma-aloitteisesti, koska esimerkiksi taloudellinen tilanne ei mahdollistanut oppilaitosmuotoista opiskelua. Osa taas oli hakeutunut suorittamaan tutkintoa läheisten tai työvoimatoimiston virkailijan kehotuksesta. Osallistujista viidellä henkilöllä oli aikaisempaa kokemusta oppisopimuksella opiskelemastaan alasta koulutuksen tai työkokemuksen kautta ja ainoastaan yksi haastateltava aloitti oppisopimuksen täysin uudella alalla. Vaikka usealla osallistujalla oli aiempaa kokemusta oppisopimuksella opiskeltavasta alasta, käytännössä aiempi osaaminen kuitenkin luettiin hyväksi vaihtelevasti, ja ainoastaan yksi haastateltavista (H5) kertoi aiemman tutkinnon hyväksiluvusta osaksi tutkintoaan niin, että hänen tuli suorittaa oppisopimukseen kuuluva teoriapainotteinen osuus itsenäisesti osallistumatta opetusta tarjoavan oppilaitoksen lähijaksoille.

Oppilaitosmuotoisesta koulutuksesta oli siis edetty varsin suoraviivaisesti oppisopimuskoulutukseen, eikä osallistujille ollut kertynyt merkittävää opiskelu- tai työkokemusta tutkintojen suorittamisen välillä. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat saaneensa oppisopimuspaikan suhteiden kautta ja useimmat arvioivat oppisopimuspaikan saamista helpottaneen aikaisemman tutkinnon tai työkokemuksen alalta. Kuitenkin vain yksi oppisopimusopiskelijoista oli aloittanut oppisopimuskoulutuksen ollessaan jo työsuhteessa yritykseen.

4.2.3 Haastattelujen kulku

Haastattelut tehtiin kevään 2016 aikana. Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) mukaan haastateltavia on hyvä informoida tutkimuksen tarkoituksesta etukäteen. Näin ollen kaikille haastateltaville kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja aihepiiristä ennen heidän osallistumistaan tutkimukseen. Kuulan

(2006) mukaan osallistujien täytyy ennen osallistumistaan tutkimukseen myös olla tietoisia osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Tämän vuoksi haastattelun aluksi haastateltaville kerrattiin tutkimuksen tarkoitus ja informoitiin heitä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta kieltäytyä osallistumisesta tutkimukseen koko tutkimusprosessin ajan.

Haastattelut pyrittiin toteuttamaan kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, koska tällöin voitaisiin saada tietoa myös kielen ulkopuolisista merkityksistä, kuten liikkeistä ja eleistä, jotka voivat toimia sanallisen ilmaisun luotettavuuden tukena (Hirsjärvi & Hurme 2015, 119). Käytännön järjestelyistä johtuen kaksi haastatteluista toteutettiin kuitenkin myös puhelinhaastatteluina ja yksi Skypen kautta videohaastatteluna. Tutkija ei kokenut, että puhelin- tai videohaastattelut olisivat merkittävästi eronneet kasvokkaisista haastatteluista, vaikka etenkin puhelinhaastatteluja kohtaan on esitetty erilaisia näkemyksiä niiden soveltuvuudesta puolistrukturoituun haastatteluun (Hirsjärvi & Hurme 2015, 64 ; Dreverin 1998 mukaan). Ennen puhelinhaastatteluita tutkija oli yhteydessä haastateltaviin ja haastattelu aika pyrittiin varaamaan rauhalliselle ajalle. Kaikki haastattelut tallennettiin tablet-tietokoneen ääninauhuriin. Haastattelujen kestot vaihtelivat n. 45 minuutista 1,5 tuntiin useimpien kestäessä noin tunnin.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidun teemahaastattelun menetelmin. Haastattelut etenivät teemoittain siten, että tutkija pyrki saamaan tietoa kustakin tutkinnosta teemoittain. Tällöin haastateltava saattoi esimerkiksi ensin kertoa ensimmäisestä tutkinnostaan, siihen hakeutumisestaan, opiskelukokemuksistaan, arvioistaan koulutuksesta, sekä tulevaisuuden suunnitelmistaan. Koska haastattelurungon teemat etenivät jotakuinkin kronologisessa järjestyksessä koulutukseen hakeutumisesta viimeisimpään koulutukseen, myös haastattelujen kulku eteni suurimmalta osin teemoittain järjestyksessä, vaikka kysymysten järjestys saattoikin vaihdella teeman sisällä. Vaikka tutkija olikin määritellyt kysymyksiä etukäteen, puolistrukturoidun teemahaastattelussa periaatteiden mukaisesti kysymykset eivät olleet tarkkaan rajattuja, vaan tutkijan oli mahdollista esittää teeman sisällä myös vapaammin määriteltyjä ja muita teemaan liittyviä kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48).

Haastattelun kautta pyritään saamaan tietoa henkilön välittämistä merkityksistä, joita henkilö tuo julki kielen, sekä ilmeiden ja eleiden avulla. Koska haastattelu on vuorovaikutustilanne, tutkija ja haastateltava voivat myös yhdessä muodostaa jaettuja merkityksiä. Vuorovaikutustilanteessa myös tutkija voi omilla sanavalinnoillaan ja eleillään ohjata keskustelua, mikä tulee ottaa huomioon haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 49.) Näin ollen tutkija pyrki pitämään haastattelutilanteen keskustelunomaisena, mutta pyrki samalla välttämään kannan ottamista aiheeseen. Tutkija pyrki myös ennen haastattelua yhdessä kentän oppisopimustoimijoiden kanssa tarkastelemaan haastattelurunkoa siitä näkökulmasta, olisivatko käsitteet ymmärrettäviä

haastateltaville. Haastattelutilanteessa tutkijan täytyi myös kiinnittää huomiota haastateltavien ammattisanastoon ja kysyä tarvittaessa tarkennuksia.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kautta pyritään löytämään tutkittavasta ilmiöstä tiettyjä säännönmukaisia ja teoreettisia piirteitä (Eskola & Suoranta 1998, 45). Tässä tutkimuksessa tietyt säännönmukaiset alkoivat toistua viidennen haastattelun aikana, jonka jälkeen haastateltiin vielä yksi henkilö. Vaikka aineiston täydelliseen kylläntymiseen on ihmistieteissä lähes mahdoton päästä, voidaan sanoa, että tässä tutkimuksessa aineisto täytti riittävän kylläntymisen merkit, eivätkä uudet haastattelut olisi enää tuoneet merkittävästi uutta tietoa.

4.3 Aineiston analyysi

Alasuutari (2014) kuvaa laadullista tutkimusta arvoituksen ratkaisemiseksi. Tätä varten tutkijan täytyy tehdä tulkintoja aineiston antamien johtolankojen perustella. Vaikka tulkintoja tehdään jo haastattelutilanteessa, varsinainen ensimmäinen vaihe analyysinteossa on haastatteluaineiston purkaminen ”teknisesti käsiteltävään muotoon”, niin kuin Eskola ja Suoranta (1998, 151) sen esittävät. Haastatteluaineiston purkaminen tehtiin litteroimalla puhe sanamukaisella tarkkuudella, mutta esimerkiksi taukoja tai äännähdyksiä ei kirjoitettu puhtaaksi, ellei niillä katsottu olevan merkitystä puheen sisältöön.

Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 93 sivua, kun käytettiin Times New Roman -fontin kokoa 12 ja rivivälinä 1. Jo litterointivaiheessa tutkijalle heräsi tutkimuskysymyksiä koskevia ajatuksia aineiston pohjalta, joita tässä vaiheessa ajatuksia kirjattiin ylös myöhempää analyysiä varten. Tässä vaiheessa myös havaittiin tiettyjä säännönmukaisia, sekä eroja ja yhtäläisyyksiä tutkimuksen osallistujien välillä.

Aineiston analyysissä hyödynnettiin laadullista sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan sisällönanalyysiä voi pitää ”paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä”. Erilaisia analyysin tapoja ovat Eskolan (2010) mukaan aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriasidonnainen sisällönanalyysi. Aineistolähtöisellä analyysillä tarkoitetaan täysin aineistosta lähtevää analyysitapaa, jolloin teoriolla ei ole tulkintaa ohjaavaa vaikutusta. Teorialähtöisessä analyysissä taas aineiston analyysia ohjaa teoria, joka muodostaa kehykset tulkinnalle. Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, sillä siinä teoriolla on tulkintaa ohjaava rooli. Teoriaohjaavalla analyysillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa samaa, kuin mihin Eskola (2010) on viitannut teoriasidonnaisella analyysitavalla. Tällöin aineistoa haluttiin tulkita sen omista lähtökohdista käsin ja teoria toimi analyysin apuna

(Eskola 2010 ; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 97) kuvaavatkin aineiston analysoinnin prosessia eräänlaisena aineistolähtöisyyden ja valmiiden mallien vuoropuheluna.

Aineiston analysointi teoriaohjaavasti oli luonteva tapa tulkita aineistoa, sillä aineistosta haluttiin nostaa esiin opiskelijoiden autenttisia kokemuksia, jolloin täysin teorialähtöinen analyysitapa olisi voinut olla tulkintaa liian ohjaava. Teoriaohjaava sisällönanalyysi muistuttaa paljon aineistolähtöistä analyysitapaa, jolloin aineistosta nousevia tuloksia käsitteellistetään teorian avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Aineiston analyysin ei voida sanoa olevan puhtaan aineistolähtöistä sen vuoksi, että esimerkiksi teemahaastattelun runko oli osittain muodostettu aiemman teorialiedon pohjalta, jolloin teorialla katsottiin olevan tulkintaa ohjaava vaikutus. Päätelmien tekoa aineistosta voisi kuvata abduktiiviseksi prosessiksi, sillä aineiston analyysissä vuorottelivat aineistolähtöisyys ja teorian ohjaava rooli (ks. Tuomi & Sarajärvi, 97).

Koska teoriaohjaava analyysitapa on monilta osin samantyyppistä, kuin aineistolähtöinen analyysitapa, aineiston analyysi aloitettiin toteuttamalla aineistolähtöisen analyysitavan periaatteita. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineistolähtöinen analyysi toteutetaan kolmen vaiheen kautta, jossa aineisto ensin pelkistetään, jonka jälkeen siitä ryhmitellään luokkia, ja lopulta analyysissä tapahtuu abstrahointivaihe, jossa kuvauksista muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Erona aineistolähtöiseen analyysitapaan teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet muodostetaan loppuvaiheessa teoriasta käsin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Analyysi aloitettiin teemoittelemalla aineisto teemahaastattelun teemojen mukaan niin, että kunkin haastateltavan osalta luotiin oma tiedostonsa, johon koottiin teemoittain sitaatteja haastattelusta. Tämän toimenpiteen jälkeen jäljelle jäi tutkimuskysymysten kannalta relevantti aineisto. Tämän jälkeen aloitettiin nk. pelkistämisen vaihe, jolloin aineistosta etsittiin tutkimuskysymysten mukaisia mainintoja. Analyysiyksikkönä saattoi olla lause tai ajatuskokonaisuus, joka voi sisältää useita lauseita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Analyysiyksiköt taulukoitiin, jolloin näkyviin jäivät alkuperäiset ilmaukset, sekä niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset.

Pelkistämisen jälkeen aineisto klusteroitiin, eli ryhmiteltiin, jolloin pelkistetyistä ilmauksista luotiin alaluokkia. Tämän vaiheen voidaan katsoa olevan osa viimeistä vaihetta, eli abstrahointia, jolloin alaluokille luodaan teoriasta käsin kuvaavia yläluokkia.

Liitteenä 4 on taulukko, jonka avulla havainnollistetaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin kulkua tässä tutkimuksessa. Esimerkkinä on ote oppimista ja osaamisen kehittymistä koskevan tutkimuskysymyksen analyysistä erään haastateltavan osalta.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksessa on selvitetty opiskelijoiden kokemuksia oppimisympäristöistä, sekä niissä tapahtuvista oppimisen ja osaamisen-, sekä työelämävalmiuksien kehittymisestä ammatillisessa koulutuksessa kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

1. Millaisina ammatilliseen koulutukseen osallistuneet henkilöt näkevät oppilaitosmuotoisen- ja oppisopimuskoulutuksen oppimisympäristöt (oppilaitos, työpaikka)?
2. Millaisia ovat osallistujien kokemukset oppimisen ja osaamisen kehittymisestä eri koulutusmuotojen ympäristöissä?
3. Kuinka osallistujat kokevat eri koulutusmuotojen antaneen heille valmiuksia siirtyä ja toimia työelämässä?

Luku etenee tutkimuskysymyksittäin niin, että ensin kuvataan oppilaitosmuotoisen koulutuksen ympäristöjä opiskelijoiden kokemina, jonka jälkeen tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia oppisopimuskoulutuksen oppimisympäristöistä. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan oppimista ja osaamisen kehittymistä tarkemmin eri ympäristöissä. Viimeinen osio keskittyy opiskelijoiden kokemuksiin siitä, miten erilaiset opiskelumuodot ovat valmistaneet heitä työelämään. Tuloksien havainnollistamiseksi, tekstin elävöittämiseksi ja luotettavuuden lisäämiseksi on havaintojen yhteydessä käytetty aineistositaatteja.

5.1 *Oppilaitosmuotoisen koulutuksen oppimisympäristöt opiskelijoiden kokemina*

5.1.1 Oppilaitos oppimisympäristönä

Oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa ensisijainen oppimisympäristö on nimensä mukaisesti oppilaitos, jossa opetus koostuu teoriapainotteisista ja käytännöllisemmistä opintojaksoista pääosin oppilaitosympäristössä. Oppilaitosmuotoinen koulutus näyttäytyi haastateltavien kesken eräänlaisena koulun prototyypinä ja opiskelijat vertasivat ammatillisen koulutuksen opetusta

aiempiin kokemuksiinsa peruskoulusta. Osallistujien näkemänä ammatillinen oppilaitos oli paikka, jossa opiskelijat pääasiassa istuivat ja opettaja luennoi opetuksen sisällön ollen pääasiassa teoriapainotteista. Koska oppilaitosmuotoinen koulutus näyttäytyi koulunkäynnin prototyyppinä, opiskelun käytäntöjä ei ollut kyseenalaistettu.

Sellanen ihan normaali. -- Aika paljon oli teoriaa ja tämmöstä. Ihan niinku normaali, niinku ajoneuvotekniikka ja sit mitä tohon [kouluun] kuuluu. Se oli sit vähä niinku kaikkee alaan viittaavii kaikkii hommii mitä tehtiin. -- Mun käsityksen mukaan ihan normaalia ammattikoulun käyntiä. (H1)

[S]illon kumminkin maailmankuva oli sellanen et koulunkäynti on tämmöstä, niin sitä ei ees lähteny kyseenalastamaan. (H3)

Suurimmalle osalle haastateltavista opiskelu oppilaitoksessa näyttäytyi rentona ja opinnoista ei useimmiten täytynyt ottaa vastuuta. Suurin osa haastateltavista kuvasi opiskelua epämiellyttäväksi, mikä johtui useimmiten koulutuksen teoriapainotteisuudesta. Huomattavan moni haastateltavista myös mainitsi epämiellyttäväksi koulun tavan suosia istumapainotteisuutta toiminnallisuuden sijaan. Näin ollen moni haastateltavista kuvasi tylsistymisen tunteita, joita osalle aiheutti opetustapa, toisille taas liian helpot tehtävät. Myös koulupäivien rakennetta kuvattiin ajoittain oppimista ehkäiseväksi, sillä esimerkiksi useat tauot olivat tuoneet opintoihin hidastempoisuutta ja tauot katkaisivat keskittymisen.

Myös Huhtala (2005) on havainnut opiskelijoiden usein suhtautuvan opiskeluun negatiivisesti, ja kokevan koulun käynnin ”pakkona” heidän heijastaessaan ammattikoulun käyntiin aikaisempia kokemuksiaan peruskoulusta. Huhtala myös havaitsi opiskelijoiden pitävän oppilaitoksen ilmapiiriä laitosmaisena ja opiskelua rutiininomaisena. Negatiivinen ilmapiiri saattaa olla ongelmallista sen kannalta, että myönteiset kokemukset usein edistävät sitoutumista opiskeluun (Ruohotie 2005, 14).

Päiväkoulu, kaheksast neljään. Ja mun mielestä se oli ihan hirveetä. (H3)

Äärettömän tylsää. Ei oo toi istuminen oikein ikinä ollu mun juttuni. (H5)

[K]ivaahan se on, joo. Mut sit tuntuu et se vähän matelee se tahti, tai se on vähän sellasta haahuilua. Must se oli aika sellanen leikkikoulu tai semmonen, tai siel ei vaadittu tosiaan paljoo -- Et helppoo oli joo, ehkä vähän liianki helppoo jo. (H4)

Suurin osa opetuksesta tapahtui oppilaitoksessa, mutta ajoittain käytännön opetusta järjestettiin myös oppilaitoksen ulkopuolella. Etenkin kuljetusalalla tavallista oli ajotuntien runsaus opintojen loppuvaiheessa. Sen sijaan muilla aloilla oppilaitoksen ulkopuolisia ympäristöjä ei juurikaan mainittu. Haastateltavien mukaan suurin osa oppilaitoksessa tehdyistä tehtävistä oli tehty yksin, mutta he kertoivat tehneensä jonkin verran myös ryhmätehtäviä. Joissain tapauksissa haastateltavat

kertoivat myös opetukseen kuuluneen esimerkiksi messujen järjestämisestä tai projektitehtäviä, mutta ongelmallista tässä tuntui olevan se, että niillä ei useimmiten nähty laajempaa yhteyttä työelämään. Vaikka opetukseen oli sisältynyt jonkin verran ryhmätehtäviä, arviointi oli kuitenkin ollut yksilökeskeistä ja useimmiten osaamista mitattiin kokeella.

Opiskelun tukena hyödynnettiin alakohteisesti erilaisia välineitä, joita hyödynnettiin opiskelun tukena ja manuaalisten taitojen opettelussa. Aina välineiden käyttö ei kuitenkaan ollut tuntunut tarkoituksenmukaiselta, ja yksi haastateltavista myös mainitsi työvälineiden olevan oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa vanhanaikaisia. Teknologia ei näyttäytynyt opiskelijoiden puheessa merkittävänä tekijänä oppimiselle, sillä vaikka oppilaitoksessa kerrottiin olevan esimerkiksi tietokoneita ja tehtävät oli mahdollista tehdä sähköisesti, tietotekniikalla tuntui olevan lähinnä välineellinen arvo.

Oppiaineet näyttäytyivät osallistujien puheessa tarkkarajaisina, mikä on tyypillistä ammatilliselle koulutukselle (Guile & Griffiths 2001). Opiskelijat kuvasivat omina kokonaisuuksinaan yleissivistäviä, nk. atto-aineita ja niiden vastakohtana käytännön jaksoja. Etenkin teoriapainotteisten atto-aineiden opetustapaa kuvattiin useimmiten opettajan luennoinniksi, opiskelua sen sijaan kuvailtiin useimmiten ulkoa opetteluksi. Abstraktien asioiden opettelua kuvattiin vaikeaksi, ja esimerkiksi muistiinpanot koettiin hyödyllisiksi, jotta asiat voitiin muistaa. Myös Huhtala (2005, 131) on havainnut opiskelijoiden pitävän opetustapaa oppilaitoksessa monotonisena opettajan luennointina.

Siis ei vaan niinku jaksa, varsinki se pari ekaa vuotta siis siel oli sellasta infoa. Se oli enemmänki informaatiota. Opettaja kertoo, sinä kirjaat ylös, pidetään koe. Sit koitat muistaa. (H3)

Opiskelijoiden kuvaukset opiskelutavasta oppilaitoksessa ovat samansuuntaisia myös Resnickin (1987, 13–15) havaintojen kanssa. Hänen mukaansa koulumaailmassa vallitsee ulkoa opettelu perinne, jolloin asian opetteluun käytetyt välineet eivät ole käytössä tiedon testaamistilanteessa, kuten kokeissa. Tämä on hänen mukaansa ongelmallista sen vuoksi, että esimerkiksi työelämässä välineet ovat kiinteä osa ongelmanratkaisua ja yhteys välineiden ja symbolien välillä on ilmeinen. Kun testataan tietoa kokein pelkkien symbolien avulla, tieto voi jäädä abstraktiksi, jolloin sitä ei välttämättä osata soveltaa koulun ulkopuolella, tai vastaavasti koulun ulkopuolella hankittua tietoa koulussa. Samoin kuin tämän tutkimuksen osallistujat, myös Resnick (1987) on havainnut, että vaikka tehtävät oppilaitoksessa tehtäisiin ryhmässä, arviointi toteutetaan kuitenkin usein yksilötasolla riippumatta koko ryhmän suorituksesta, mikä ei useimmiten ole tilanne koulumaailman ulkopuolella. (Resnick 1987.)

Osalle haastateltavista opinnot olivat olleet sopivan haastavia, toisille taas liian helppoja. Etenkin opintojen kokeminen liian helpoiksi oli aiheuttanut joissakin osalle haastateltavista turhautumista. Guile ja Griffiths (2001 ; 2003) näkevät opettajan tuella olevan suuri merkitys oppimiselle, sillä he voivat antaa opiskelijalle mahdollisuuksia kehittää itseään esimerkiksi antamalla heille haastavampia tehtäviä, kuten seuraavassa sitaatissa käy ilmi.

Alkuun koulun käyminen oli todella tylsää, koska mä osasin jo kaiken. Jotenka koulumotivaatio oli lähestulkoon nolla, koska siellä ei oppinu mitään uutta. -- [O]pettajat anto mulle erinäisvapauksia sitten tehä kaikennäköstä, joka kehittäis mua sit taas eteenpäin, etten mä vaan istuis tyhjänpanttina tai olis poissa koulusta. (H6)

Opettajan kerrottiin myös opetustyyllillään voineen vaikuttaa opiskeltavan aiheen helppouteen ja kiinnostavuuteen. Moni haastateltavista toi esiin sen, että jopa yksittäisellä opettajalla oli suuri merkitys oppimisen tukemisessa ja motivaation ylläpitämisessä.

Mä luulen et se johtu sekä sen kurssin rakenteesta että sen opettajan tyylistä, et miks se oli niin helppoa, et siitä ei tehty semmosta turhan vaikeeta. (H5)

Poissaolot ja opintojen keskeyttäminen ovat yleisiä ammatillisessa koulutuksessa (Huhtala 2005 ; Kauravaara 2015). Poissaolot näyttäytyivät yleisinä myös tässä aineistossa, minkä lisäksi yksi haastateltavista oli ollut lähellä lopettaa opintonsa kesken. Hän oli kuitenkin suorittanut opintonsa loppuun saatuaan positiivista palautetta opintosuorituksestaan oppilaitoksessa vierailleelta alansa ”gurulta”. Tällainen kannustus on oppimisen kannalta tärkeää, sillä henkilön itseluottamuksen ja tehokkuususkomusten vahvistaminen edesauttavat sitoutumista opiskeluun, mikä parantaa myös suoriutumista tehtävistä (Ruohotie 2005, 7).

Siellä sattui käymään sellanen juttu, et vikana vuonna sinne tuli joku markkinointiguru -- hän oli iso tekijä. Ja mä satuin sit tekee jonku pienen työn, et sellanen pieni markkinointialkutusysäys. Ja hän sit sattui kehuaan sen lattiasta taivasiin ja silloin nous itsetunto. Niin silloin mä aattelin et okei, tää voisikin olla silti mun juttu. -- Siinä vaiheessa kun mä sen uuden sysäyksen opiskeluille sain, niin mulla oli käytännössä sen vuoden verran niit kursseja rästässä ja mä tein viimeiset puoli vuotta niitä aivan hiki hatussa. (H3)

Toisaalta opettajan rooli saattoi myös olla oppimista ehkäisevä, jos opettajan ammattitaidon ei koettu olevan riittävä tai jos hän käyttäytyi epäoikeudenmukaisesti. Esimerkiksi Kalalahti (2007) on todennut oppilaiden negatiivisen suhteen opettajiin olevan yhteydessä koulukielteisyyteen.

No yhet maanantait [poissaolot] johtu siit et mä en tykänny siit opettajasta. Tai siis mä en tullu sen kaa millään tavalla toimeen. Nii se oli suurin syy siihen. -- Sit se ei

saanu enää jatkosopimusta sinne kouluun, nii sitte tuli uus joka oli tosi tosi kiva. (H2)

[Oli vaikeaa] tulla yhden todella epämielisen opettajan kanssa toimeen. -- [H]än siis tosissaan päästi luokan kaksi tyttöä läpi, mutta jätti sitten yksitoista oppilasta pääsemättä kurssista läpi. (H6)

Oppilaitosympäristössä opettajalla oli siis suurin merkitys oppimisen edistämässä ja motivaation ylläpitämisessä. Sen sijaan maininnat esimerkiksi opinto-ohjaajan tai muiden opiskelijoiden tuesta oppimisen kannalta olivat vähäisempiä. Opinto-ohjaaja oli muutamassa tapauksessa auttanut opiskelijaa opintojen suunnittelussa niiden ollessa vaarassa keskeytyä. Opiskelukaverit taas olivat useimmiten henkilöitä, joilta saatettiin pyytää apua, jos opettajalta ei saanut ohjausta. Heidän kanssaan myös jaettiin esimerkiksi kouluun, työhön ja tulevaisuuteen liittyviä ajatuksia.

No oli tietysti luokkakavereit niinku kenen kaa oli tiivis yhteistyö aina sama ryhmä ja tällee näin, et sai itte valita. Ja keskusteltiin koulun ulkopuolella jos oli aina jotain. Kaverit teki jotain duunii siinä sivussa, nii harvemmin oli aikaa, mut sillon ku oli aikaa nii keskusteltii just duunista, tavoitteista ja meidän suurista suunnitelmista. (H1)

Vaikka haastateltavat mainitsivat tehneensä muiden opiskelijoiden kanssa yhteistyötä, opetus näyttäytyi silti aineiston pohjalta varsin opettajajohtoisena. Tällöin opettajana näyttäytyy tiedon auktoriteettina, eikä oppimista nähdä yhteisöllisenä tiedonrakenteluna ja ongelmanratkaisuna. Oppilaitosmuotoinen ammatillinen koulutus siis näyttäytyi niin sanottuna suljettuna oppimisympäristönä, jolle kuvaavaa on oppiminen tietyssä paikassa, tietyn ajan puitteissa ja opettajan asettamin keinoin (Manninen ym. 2007, 31–33). Vaarana opettajajohtoisessa opetustyyliässä voi olla se, että oppiminen saattaa tapahtua opettajan, eikä oppijan ehdoilla.

5.1.2 Työssäoppimisjaksot oppimisympäristöinä

Työssäoppimisjaksot toistuivat haastateltavien puheessa tärkeänä asiana, osalle jopa opintojen pelastajana. Osa opiskelijoista piti tärkeänä myös työssäoppimispaikan valintaa, sillä se saattoi edesauttaa työllistymistä yritykseen. Opintoihin kuuluvilla työssäoppimisjaksoilla haastateltavat olivat saaneet ensimmäistä kertaa alansa työkokemusta ja muodostaneet kuvan työelämän käytännöistä. Työssäoppimisjaksoilla opiskelijoille oli syntynyt oivalluksia siitä, että työelämän käytännöt ovat erilaisia kuin koulun käytännöt.

Myös aikaisemmat tutkimukset (Jokinen ym. 2009, 202–203 ; Suvanto 2014) ovat osoittaneet, että työssäoppimisjaksot ovat täsmentäneet opiskelijoiden kuvaa työelämästä. Osa haastateltavista toi esiin sen, että työssäoppimisjakson aikana heille oli syntynyt ensimmäistä kertaa oivallus siitä,

että koulu ja työ olivat kaksi eri asiaa; kun opiskelu oppilaitoksessa oli ollut rentoa, työelämä oli näyttäytynyt vaativana.

Ku koulussa opitaan vähä siihen, että saadaan tehtävä, tehään se ja lähetään himaan. Tai ammattikoulussa on tosi paljon sitä, että ei siellä oikee niinku katota perään, eikä anneta mitään, eikä oo niin välii tuutko kouluun vai etkö. Ei oo sillee se työelämä ollenkaa. Ei oo ollenkaa ymmärretty et ollaan töissä. (H4)

Suurin osa haastateltavista toi esiin sen, että työssäoppimisjakson ohjaaminen oppilaitoksen puolelta oli strukturoimatonta. Kysyttäessä työssäoppimisjaksojen ohjauksesta, haastateltavien oli useimmiten vaikeaa muistaa opettajan roolia ohjauksessa ja arvioinnissa. Tulos on yhdensuuntainen työssäoppimisjaksoja koskevien tutkimustulosten kanssa, sillä esimerkiksi Lasonen (2001) on havainnut, että osa opettajista ei ollut lainkaan vieraillut työssäoppimispaikalla. Tulos on yhdensuuntainen myös Jokisen ym. (2009) metatutkimuksen tulosten kanssa, jotka osoittivat, että opettajat pitävät työssäoppimisjaksoja usein rasitteena.

Yhden ainoan päivän, oliko viimisellä viikolla, [opettaja] tuli pyörähtämään puoleksi tunniksi, kysyi muutaman kysymyksen, kirjotti jotain lappuun ja lähti. Eli ei luultavasti ollu opettajalla hirveesti kiinnostusta enää siinä vaiheessa. (H6)

Sen lisäksi, että oppimista työssä edistää työn ja koulutuksen yhteistyö, sitä edistää myös työpaikan sosiaalisen ilmapiiri (Virtanen, Tynjälä ja Eteläpelto 2012). Haastateltavista kukaan ei ollut kokenut saaneensa tukea ohjaajalta työpaikalla. Vaikka tutkimukset (ks. Jokinen ym. 2009) ovat osoittaneet opiskelijoiden pitävän etenkin työpaikan puolelta tulevaa ohjausta merkittävänä asiana oppimiselleen työssäoppimisjaksoilla, aikaisempi tutkimus osoittaa, että oppiminen työpaikalla ei useinkaan ole ohjattua. Esimerkiksi Väisäsen (2003 ; ks. myös Pohjonen 2001) tutkimus osoitti, että osa opiskelijoista oli kokenut, että heitä ei ollut perehdytetty ja ohjattu tarpeeksi. Myös tämän tutkimuksen haastateltavat olisivat kaivanneet enemmän ohjausta ja palautetta työstään työssäoppimisjaksoilla.

Osaltaan työssäoppimisjakso näyttäytyi siis ympäristönä, jossa harjoiteltiin rutiininomaisten työtehtävien kautta työelämän pelisääntöjä. Koska kontakti esimiesten ja muun työyhteisön kanssa oli ollut vähäistä, oli kiinnittyminen työyhteisöön työssäoppimisjaksoilla useimmiten vähäistä. Esimerkiksi Suvanto (2014, 48) kuitenkin esittää, että etenkin nuoret tarvitsevat ympärilleen tukiverkon ohjaajista ja työtovereista työssäoppimisjaksojen aikana.

5.2 Oppisopimuskoulutuksen oppimisympäristöt opiskelijoiden kokemina

Oppisopimuskoulutuksessa koulutus koostuu opiskelusta tietopuolisilla lähijaksoilla ja työpaikalla. Suurin osa oppimisesta tapahtuu työpaikalla ja opintoja täydennetään lähijaksojen aikana käsiteltävällä teorialiedolla.

5.2.1 Lähijaksot oppimisympäristöinä

Ennen oppisopimuksen aloitusta kaikki haastateltavat kertoivat tavanneensa oppisopimustoimiston edustajan yhdessä työnantajan kanssa, ja sopineensa koulutuksen järjestelyistä. Oppisopimuskoulutuksen teoriaopetus oli järjestetty monin eri tavoin osan haastateltavista osallistuessa lähijaksoille säännöllisesti, osan osallistuessa harvemmin järjestettävälle intensiivikursseille. Oppisopimukseen kuuluvaa lähiopetusta kuvailtiin haastateltavien kesken vaihtelevasti, mutta lähes jokainen haastateltavista kuvaili teoriaopintoja intensiivisiksi ja vastuullisiksi.

Ne koulupäivät oli hyvin intensiivisiä, koska opettajanki piti antaa se kaikki tieto mahdollisimman nopeesti. Ja sit niit paikkittii, se oli semmosta itseopettelua. Et koululta ei hirveesti semmosta apua kyllä saanu, en ainakaa kokenu. Et se oli niinku itte otettava kaikki selville. Ja aina ei kaikesta tienny et mistä nyt ottaa mitäki. (H3)

Oppisopimuskoulutuksen tavoitteen vastaisesti aikaisempaa osaamista ei useimmiten ollut teoriakoulutusta suunniteltaessa otettu huomioon. Ainoastaan yksi haastateltavista koki, että opetus oli räätälöity hänen tarpeidensa ja aikaisemman osaamisen mukaan. Tällöin hänen ei täytynyt osallistua lähijaksojen opetustunneille, vaan hän suoritti oppisopimukseen kuuluvia teoriapainotteisia tehtäviä itsenäisesti, ja suunnitteli yhdessä toisen oppisopimusopiskelijan kanssa tehtävät työympäristöönsä sopiviksi. Oppisopimuskoulutus siis tarjosi joustavan tavan soveltaa teoriaopintoja työympäristössä, mikä Mannisen ym. (2007, 34) mukaan tekee oppimisesta tehokkaampaa ja mielekkäämpää.

Kaksi haastateltavista kertoi teoriaopetuksen olleen haastavaa, mikä johtui etenkin opintojen itsenäisyydestä ja korkeasta vaatimustasosta. Etenkin etätehtäviä suorittaessa kontaktin puute kuitenkin koettiin haastavaksi. Oppisopimuskoulutuksen tutkimuksessa (esim. Rantanen 2014) nouseekin usein esiin koulutusmuodon itsenäisyys ja etätehtävien tuoma haastavuus.

Siel niinku sit vaadittiinki sit jo jotain. Nii kyllä siellä oli.. No sit tietty ne etätehtävät oli vähän sellasia haastavia ja koska ei ollu sit kontaktia et ois saanu sellasia harjoitusmalleja tai tällisiä. Nii kyllä sen koki sillee hyvällä tavalla haastavaks. (H4)

Teoriaopinnot haastaviksi kokeneet haastateltavat myös usein kuvasivat opettajia ammattitaitoisiksi. Opiskelijat arvostivat ennen kaikkea opettajien työkokemusta alalta, sillä se auttoi heitä samaistumaan opiskelijoiden työpaikoilla kohtaamiin ongelmiin. Akkerman ja Bakker (2012) esittävät, että opettajan kokemustieto voi edesauttaa työpaikkakohtaisen tiedon kriittistä reflektointia oppilaitoksessa.

Nää [opettajat] oli kumminki, ne oli aina omalla sen opetettavan alan tai alan osan ammattilaisia. Yleisesti ottaen työelämästä koulun pen- tai opettajaksi tulleita henkilöitä. Ne osas kyllä hyvin pyöristellä ihmiset siihen muottiin että ne ymmärtää. (H6)

Työskentelytavat vaihtelivat paljon lähijaksojen toteutuksen mukaan niin, että osa tehtävistä oli yksin tehtäviä, osa ryhmätöitä. Etenkin kulttuurialan intensiivikursseja leimasi työpajamainen toiminta. Työpajojen onkin ainakin taideaineiden opetuksessa todettu edistävän opiskelijoiden aktiivisuutta, vuorovaikutusta ja reflektiota (Virkkula 2014, 19).

Opiskelua kuvasi näin ollen useimmiten toiminnallisuus ja yhteisöllisyys, vaikka opetus oli opettajajohtoista. Opiskeltavat aiheet liittyivät useimmiten ammattispesifeihin taitoihin, ja vain harva haastateltavista mainitsi opiskelleensa yleissivistäviä aiheita. Näin ollen monia taidoista saatettiin harjoitella yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Osa haastateltavista piti oppisopimuskoulutuksen opetustapaa osallistavampana, kuin aikaisemmin oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa. Syyksi tähän he arvioivat koulutukseen osallistujien korkeamman iän, joka mahdollisti opettajan resurssien vapautumisen kurinpidosta opettamiseen. Tällöin opittavia sisältöjä saatettiin käsitellä laajemmin ja esimerkiksi keskusteluja voitiin käydä yhdessä opettajan ja opetusryhmän kesken.

Negatiivisia kokemuksia opiskelusta oli sellaisilla henkilöillä, jotka eivät kokeneet opintojen vastaavan alansa työtehtäviä, jolloin lähiopetusjaksot saatettiin kokea turhina. Haastateltavat kokivat myös etenkin resurssien puutteen vaikuttaneen opetuksen laatuun heikentävästi.

Niit [tunteja] ei oltu kyl ajateltu, ei yhtään. -- Eikä ne kurssitukset menny mitenkään niinkun järkevästi. Niit järkeistettiin kyllä koko ajan siinä kun mentiin eteenpäin, mutta riippuen siitä, et niil oli opettajia kipeenä, nii ne ei pystyny ihan vetää niinkun vakiojärjestyksellä. Eli saatettiin käydä vaikeampiakin kursseja ennenku peruskurssit pääs ees alkamaan. (H6)

Lähiopetusjaksoja kuvattiin haastatteluissa kaikkiaan vähän, mikä on ymmärrettävää, sillä oppisopimuskoulutuksessa ensisijainen oppimisympäristö on työpaikka. Opiskelijat myös tuntuvat arvostavan oppimista työn tekemisen kautta (ks. esim. Renko 2014 ; Uola 2001, 49). Yleisesti opiskelijoiden asenne opintoja kohtaan kuitenkin näyttäytyi myönteisempänä kuin aikaisemmin

oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa, mikä osallistujien mukaan johtui esimerkiksi henkisestä kypsymisestä, sekä kiinnostuksesta opiskeltavaa alaa kohtaan.

5.2.2 Työpaikka oppimisympäristönä

Oppisopimuskoulutuksessa opiskelijan ensisijainen oppimisympäristö on työpaikka. Työympäristössä työn teon ensisijainen tavoite ei useimmiten ole oppiminen, vaan itse työn tekeminen, minkä vuoksi työympäristöt eivät useimmiten ole suunniteltu oppimisympäristöiksi. Työyhteisöjä kuvaa usein omanlaisensa kulttuuri, joka sääntelee esimerkiksi työnteon tapoja, institutionaalisia rooleja, sekä työpaikan ilmapiiriä (Billett 2004).

Vaikka kaikki haastateltavista kertoivat laatineensa opiskelusuunnitelman yhdessä työnantajan ja koulutustarkastajan kanssa, osa haastateltavista kertoi oppisopimuksen alkaneen suoraan työn teolla, jolloin oppisopimusopiskelija oli kokenut roolinsa työpaikalla epäselväksi. Esimerkiksi Reesgårdin (2015) tutkimus tanskalaisessa kaupan alan oppisopimuskoulutuksessa osoitti samantapaisia havaintoja, mikä antaa olettaa, että tämän tyyppinen oppisopimuskoulutuksen aloitus ei liene harvinaista.

Niin se meni vähän siihen että mut työnnettiin jonnekin työmaalle tekemään jonkun kanssa ja sitten se joku muu lähti pois ja mun piti osata sen jälkeen. Joka meni sitten ehkä vähän yli. (H6)

Hyppäsin suoraan apparin penkille. Ja ihmettelee et mitä tää homma on. (H1)

Kaikki haastateltavat kertoivat olevansa tyytyväisiä oppisopimuskoulutukseen. Viihtyvyyttä edistivät esimerkiksi kiinnostavat työtehtävät, työnteon merkityksellisyyden tunne ja vastuu. Eräs haastateltava, joka oli suorittanut oppilaitosmuotoisena aloittamansa tutkinnon loppuun oppisopimuksena, piti oppisopimuksessa tekemiään työtehtäviä samanlaisina, kuin aiemmin työssäoppimisjaksoilla, mutta vastuullisempina.

Mähän oon ollu sairaan tyytyväinen. -- Vaik tää työ on kuitenkin aika samaa, mitä siel työharjottelussaki, mut sit vaan hyppäs niinku kuskin paikalle. (H1)

Tutkimukset (esim. Leino 2011 ; Rantanen 2014 ; Tikkamäki 2006 ; Uola 2001 ; Virtanen & Tynjälä 2008) ovat lähes poikkeuksetta osoittaneet työyhteisön ja sen ilmapiirin olevan tärkeä tekijä opiskelijoiden oppimisen kannalta työpaikalla. Suurimmalta osin haastateltavat kuvasivatkin oppisopimuksen aikana oppineensa tuntemaan työtovereitaan ja päässeensä osaksi työyhteisön toimintaa. Etenkin silloin, kun oppisopimusopiskelija nähtiin työpaikalla opiskelijan roolissa, myös virheet olivat sallittuja ja ohjaaja oli mukana tukemassa taitojen opettelua. Haastatteluissa kuitenkin

kävi ilmi, että joissain tapauksissa oma rooli oli ollut epäselvä, esimerkiksi eräässä tapauksessa, jossa haastateltava oli laitettu opastamaan myös kokeneempia työntekijöitä.

[K]oulussa oli tietenkin ihan mukavaa, opetella ja kokeilla ja epäonnistua. Mut meillä oli kyl työpaikallaki sellanen hyvä meininki, että me suodaan epäonnistumiset. (H3)

Ensimmäinen asentaja ties työmaan ja lähti lomalle saman tien viikon jälkeen. Ja sen jälkeen tuli sit seuraava jätäkä, jollekka minä, täysin uutena työntekijänä firmassa jouduin ruveta sepittämään, että me tehään tänään tätä ja tota. koska minä tiedän ja sinä et tiedä. (H6)

Kaikille oppisopimusopiskelijoille oli nimetty työpaikkaohjaaja, joskaan hänen roolinsa ei aina ollut ollut selkeä, vaan koko työyhteisö saattoi osallistua opiskelijan ohjaamiseen. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että koko työyhteisöllä on usein opiskelijaa ohjaava rooli (Virtanen & Tynjälä 2008 ; Virtanen, Tynjälä & Collin 2009). Ohjauksen monipuolisuutta pidettiin useimmiten hyvänä asiana, sillä tällöin opiskelija pääsi tutustumaan monen henkilön työtehtäviin. Työyhteisön ohjaava rooli oli tärkeä myös sen vuoksi, että aina työpaikkaohjaaja ei ollut paikalla, minkä myös Leino (2011, 82) havaitsi tutkiessaan oppisopimusopiskelijoita.

[M]ä jouduin kaikkien asentajien kanssa pyörimään ja käydä avustamassa niitä ja oppia sitä kautta sitten kaikki mahdolliset nippelit ja nappelit mitä siellä oli. Joka sit loppujen lopuks osottautu erittäin hyväks, koska sen jälkeen mä osasin kaikki osa-alueet. (H6)

Hyvänä työpaikkaohjaajana pidettiin sellaista henkilöä, joka ohjeisti, mutta ei tehnyt asioita valmiiksi. Aina ohjaus ja opiskelijan tapa oppia eivät kuitenkaan kohdanneet, mikä saattoi johtua esimerkiksi kiireestä työpaikalla. Virtanen (2013, 92) kuitenkin korostaa, että opiskelijalle tulisi tarjota mahdollisuuksia osallistua itse aktiivisesti omaan oppimiseensa.

Mulla itellä oli ainaki sillee, et mä ite sanoin et mä opin tekemällä. Mut just se, et ehkä moni haluaa ehkä ite näyttää ja ite niinku sille opetettavalle, mut just se että niinku annettais tehdä, et vaikka ois kiire, nii silti. Enemmä just sitä et ite tekee. (H5)

Sen lisäksi, että kiire näyttäytyi usein esteenä oppijalähtöiselle ohjaukselle, myös työympäristön ilmapiiri saattoi olla oppimista ehkäisevä. Yksi haastateltava kertoi työpaikan ilmapiirin ja esimiesten asenteiden olleen uudistusvastaisia, mikä johti siihen, että koulutuksessa opittuja asioita ei ollut lupa tuoda työhön. Tämä myös osoittaa sen, kuinka työpaikan hierarkkiset käytännöt voivat joissain tapauksissa ehkäistä opiskelijan vaikutusmahdollisuuksia työssä (Fuller, Munro & Rainbird 2004).

Kyl me koitettiin siellä [työpaikalla] kehittää semmosta niinkun yhen tyypin [tekniikkaa], et ne ei oikein antanu vaikuttaa siihen asiaan, et ne teki sen omalla tavallaan. (H4)

Arviointi työpaikalla oli opiskelijoiden kesken vaihtelevaa osan kokiessa sen näkyväksi ja osan piiloiseksi. Parhaimmillaan opiskelija oli yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa käynyt läpi tavoitteet oppimiselleen, joita oli seurattu tasaisin väliajoin. Joissain tapauksissa arviointi oli ollut vähäisempää, joskin tällöinkin opiskelijat kokivat olleensa jatkuvan epävirallisen arvioinnin kohteena työpaikallaan. Yhtenä formaalin arvioinnin välineenä oppisopimuskoulutuksessa ovat myös ammattiosaamisen näytöt, joita tämän tutkimuksen haastateltavat olivat suorittaneet joko työpaikallaan tai oppilaitoksessa. Työpaikalla osa opiskelijoista oli suunnitellut näyttötilaisuuksia yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa, mutta osalle tilaisuudet eivät olleet niin selkeitä. Oppilaitoksessa näyttöjä oli suoritettu, mikäli työpaikalla näytön suorittaminen ei ollut ollut mahdollista.

Oppisopimuksen aikana mua arvoitiin tasan kerran paperille. Koko oppisopimuksen ajan mua arvioitiin sillon kun työnjohtaja tai pomo tuli paikalle. (H6)

Kysyttäessä arviointitilaisuuksista työpaikalla, suurin osa haastateltavista koki ne hankaliksi muistaa. Joissain tapauksissa yhdessä työnantajan edustajan ja koulutustarkastajan kanssa käydyissä keskusteluissa työpaikan edustajat eivät olleet olleet tietoisia kaikesta oppisopimukseen liittyvistä seikoista, jolloin koulutustarkastajalla oli keskusteluissa ohjaava rooli. Kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi, haastateltava koki työn arvioinnin olevan tekniikan alalla vähäistä, mitä tukevat myös aikaisemmat tutkimustulokset (Virtanen 2013 ; Virtanen & Tynjälä 2008).

Itseasiassa, kyl varmaan on ollukki. -- Ei heti oo suorasta muistista.. Mulla on sellanen käsitys kyllä et se [koulutustarkastajan] kaa me oltiin jossain, ja sit tais olla yks meidän [työpaikan edustaja]. -- [K]äyttii vaan läpi niinku miten tyytyväisiä ne on ollu niinku siihen oppisopimushommaan ja kans miten tyytyväinen mä oon ollu. -- Eipä siin oikee mitää muut ku, vähä tällä alalla vähä semmosii hetkiä et istutaa alas ja jubaillaan vähän. -- Toisaalt he ei tienny niinku tarkaan kaikkii juttui, vaan [koulutustarkastaja] kyseli multa niistä oppisopimukseen liittyvistä asioista, ja muuten vaan puhuttiin työtehtävistä ja kaikesta tämmösestä. (H1)

Palautteenanto työpaikalla saattoi vaihdella kovastikin, ja jotkut haastateltavista olivat olleet itse aktiivisia kysymään palautetta työskentelystään. Palautetta ei saatu pelkästään työtovereilta, vaan joissain tapauksissa myös asiakkailta saatu palaute koettiin tärkeänä. Juul ja Jørgensen (2011, 297) pitävätkin työpaikalla tapahtuvan oppimisen etuna suoraa kontaktia asiakkaiden kanssa.

Oppimiseen työpaikalla formaalissa koulutuksessa vaikuttaa oppilaitoksen ja työpaikan välinen yhteistyö (Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2012), minkä lisäksi oppisopimuskoulutuksen

yhtenä osapuolena on oppisopimustoimisto. Haastateltavat kokivat yhteydenpidon oppilaitokseen ja koulutustarkastajiin vähäisenä, mikä on noussut esiin myös muissa oppisopimuskoulutusta koskevissa tutkimuksissa (Leino 2011 ; Uola 2001, 49). Osa opiskelijoista olisi kaivannut tiiviimpää yhteistyötä eri tahojen välillä, sillä oppisopimuskoulutuksen ollessa itsenäinen koulutusmuoto, he olivat kokeneet olonsa ajoittain yksinäisiksi ja kaipasivat tukea.

Kyl ne ois saanu olla vähä kiinnostuneempii. -- ehkä sitä et ne ois kysyny just sieltä työpaikalta et miten menee ja näin. Niinku vähän useemmin, ku silloin ku on arviointitilaisuus. (H5)

Yhteinen pedagoginen suunnittelu eri osapuolten kesken olisi tärkeää myös sen vuoksi, että joissain tapauksissa haastateltaville oli ollut haasteellista sovittaa tutkinnon tavoitteet osaksi työntekoa. Tämä oli yleistä etenkin silloin, jos työpaikalla tapahtuva ohjaus oli ollut vähäistä

5.3 Oppiminen ja osaamisen kehittyminen oppilaitosympäristössä

Edellisessä luvussa tarkasteltiin oppilaitosmuotoisen- ja oppisopimuskoulutuksen oppimisympäristöjä ja vastattiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Seuraavaksi vastataan toiseen tutkimuskysymykseen tarkastelemalla opiskelijoiden kokemuksia oppimisesta ja osaamisen kehittymisestä oppilaitos- ja oppisopimuskoulutuksen ympäristöissä.

5.3.1 Oppimiskokemukset oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa

Edellisessä kappaleessa kävi ilmi, että haastateltavat kokivat opiskelun oppilaitoksessa usein teoriapainotteiseksi ja ulkoa opetteluksi. Tästä saattoi aiheutua se, että aina opetettavat asiat eivät olleet ymmärrettäviä tai merkityksellisiä käytännössä. Seuraavasta sitaatista käy ilmi se, että usein teorial tietoa ei koettu merkitykselliseksi työelämän kannalta, tai sen ei koettu vastaavan sitä.

Omalta osalta vaan menee tää ajoneuvotekniikka ihan ohi. Et se oli jotenki semmonen outo juttu että se se niinku periaattees niinku tuntu et ne anto vaan suoraan sen kakkosen [arvosanan], et en mä oikeesti tajuu moottoritekniikasta yhtään mitään. Mä vaan ajan tätä autoo. Mut toisaalta sitte, näihän se on tosielämässäki, et ei mun tarvikaan tietää mitään, ku ei näihin autoihin saa tehdä mitään itte, vaan näistä menee takuut jos sä vaihat lampunki itte. (H1)

Tutkimukset (Akkerman & Bakker 2012 ; Wedege 1999) ovat osoittaneet, että opiskelijat arvostavat usein ammattitaitoaan suoraan kehittäviä aiheita teoreettisen tiedon sijaan. Myös tässä tutkimuksessa haastateltavat kokivat suoraan käytäntöön liittyvät tehtävät kiinnostavammiksi. Käytännön tehtävät

eivät kuitenkaan itsessään tuo mielekkyyttä oppimiseen, ellei niitä ole kytketty laajempaan tarkoitukseen, kuten seuraavassa sitaatissa käy ilmi.

[K]oulussa vietiin sellanen pilarinostin yksityiselle asiakkaalle autolla. Ja ei ollu mikään kiire ikinä missää, siinä oli semmonen oma, rauhallinen meininki ja sit ei mitään huolta siitä, onks tää nyt järkevää hommaa. (H1)

Tynjälä (2016) esittää, että teoreettisella tiedolla pitäisi olla suora yhteys käytäntöön, jotta se edistäisi oppimista. Myös tässä tutkimuksessa haastateltavat näkivät, että oppimista edisti opetuksen käytännönläheisyys ja teorian kytkeminen käytäntöön. Lähes kaikki haastateltavat toivat esiin toiveen opetuksen kiinnittämisestä lähemmäs työelämää ja aitoja asiakastilanteita. Yksi haastateltavista kertoi esimerkin avulla, kuinka opiskelijat eivät olleet saaneet ensikäden yhteyttä asiakkaisiin ja siten potentiaaliin tulevaisuuden asiakkaisiin.

[M]eillä oli esimerkiks niin että et asiakastyöt tuli meilillä ja opettaja jako sen koko luokalle. Sitte niinku joku tekee siitä oman version ja asiakas valitsee sieltä suosikkinsa. -- Sit siitä ei kuulu enää mitään, eikä siit saa sitä työtä niinku portfolioon tai mihinkään. Eikä tiiä että onko sitä valittu vai ei tai mikä niistä valitaan. Ja sitte siin jää kokonaan se asiakaskontakti väliin. (H4)

Haastateltavat kertoivat opiskeltavan asian soveltamisen tuoneen opintoihin mielekkyyttä ja lisäävän kiinnostusta ja motivaatiota opiskeluun. Myös Kauravaara (2015, 32) on todennut opintoihin mielekkyyttä tuovan luovuuden ja oman tietotaidon vapaan hyödyntämisen.

Sillon ku oli niitä [atto-]jaineita millon käytännössä se on sellasta ulkoa opettelemista. Sillon ku ei oo mitään semmossii joustamisen varoja vaan asia on tällä tavalla, esimerkiks tämmösii lakiopintoja -- niin sillon oli ihan hirveetä. Et se oli vaan sellasta pänttäämistä. Et sillon jos vähänkään sai soveltaa, niin sillon kyl sovelti ja otti ihan kyllä täysillä paneutuki siihen hommaan. (H3)

Vastaavasti moni haastateltavista toi esiin sen, oppimista vaikeutti se, että opittua ei koulutuksen puitteissa sovellettu tarpeeksi käytäntöön. Seuraavassa sitaatissa haastateltava kuvaa sitä, kuinka hän oli työpaikkavierailulla nähnyt työssä tarvittavia välineitä, mutta niitä ei saanut käyttää. Tällöin opitaan pääasiassa deklaratiivista tietoa (*know that*), mutta ei proseduraalista tietoa (*know how*):

[M]e oltiin vierailtu terminaaleis ja kaikkee mut ei ne anna sun testaa mitää konetta siel. Ja sit meidän koululla ei ollu lavansiirtokonetta, jotka on käytännös jokasella terminaalilla käytössä, ja monella asiakalla on niinku et sä voit käyttää niiden konetta ku nostat jotai. (H1)

Vaikka teknologian hyödyntäminen opetuksessa oli pääosin vähäistä, eräs haastateltava kuvasi onnistunutta opetustuntia sellaiseksi, jossa aihe oli integroitu tosielämään, ja jossa voitiin

teknologiaa hyödyntämällä osallistaa koko luokka tehtävän tekemiseen ja oman oppimisen arviointiin. Myös Tynjälä, Häkkinen ja Hämäläinen esittävät, että teknologia tarjoaa mahdollisuuksia integroida toisiinsa teoreettista ja käytännöllistä tietoa, sekä edistää reflektointia ja yhteistyötä (Tynjälä ym. 2014).

Yleensä tää meidän luokanopettaja tykkäs käyttää sellasta niinku hienoo teknikkaa että esimerkiks kun piirrehtiin sähkötekniisiä kuvia, niin se oli ottanu.. Ajatellaan omakotitalo. Niin sen elektroniikkapiirustus, et se on automaattiohjattu omakotitalo. Jokaselle oppilaalle tuli siitä omakotitalosta pieni pala paperille selitettynä et mitä pitää saada siihen paperille. Tai siihen ku sä teet -- ohjelmanpätkän, et siihen pitää piirtyä tähän kohtaa viiva näin ja tähän kohtaan näin ja tuolla on nappi ja tuolla on valo ja tällästä. Niin sitte kun tunti oli loppuillaan nii ne piti lähettää opettajalle sinne etukoneelle ja sitte se laitto ne palikat paikoilleen ja laitto videotykillä näkymään, että tällee te luokka kokonaisuudessaan onnistuitte. -- Siinä näki suurin piirtein sen, että millä tasolla koko luokka on. (H6)

Edellinen sitaatti kuvasi opettajan kykyä yhdistää käytännöllistä ja teoreettista tietoa, sekä edistää yhdessä oppimista ja itsearviointitaitoja teknologian avulla. Tynjälän (2016) mukaan myös projektiluontoinen työskentely edistää tiedon integroitumista. Seuraavassa sitaatissa haastateltava mainitsee tehtävien projektiluonteisuuden edistävien omaa innostuneisuuttaan asiaan, minkä johdosta hän oli saanut parempia arvosanoja. Myös Manninen ym. (2007) mainitsevat vapaasti määriteltyjen tehtävänantojen joissain tapauksissa edistävän oppimista.

[Y]htäkkiä mä huomasin saavani vitosia ruotsista. Se opetustyyli oli erilainen, se oli toiminnallista, se oli sellasta et tehdään vapaasti yritysesittelyitä ruotsiksi ja tämmöstä vähän projektiluontoista työtä, ne oli ne asiat mitkä sitte innosti siinä hommassa. (H3)

Oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa tietoa ei siis useimmiten koettu merkitykselliseksi tai se ei vastannut kokemuksia käytännöstä. Haastateltavat kaipasivatkin yhteyttä työelämään ja oikeisiin asiakaskontakteihin. Teknologia näyttäytyi hyvänä välineenä teorian ja käytännön yhdistämiseen, sekä opiskelijoiden itsearviointi- ja yhteistyötaitojen tukemiseen.

5.3.2 Oppimiskokemukset työssäoppimisjaksoilla

Edellisessä työssäoppimisjaksoja käsittelevässä osiossa kävi ilmi se, että opiskelijat kokivat oppineensa jaksoilla ennen kaikkea työelämän pelisääntöjä. Usein työssäoppimisjaksot koettiin kuitenkin liian lyhyiksi, jotta syvällisempää oppimista olisi tapahtunut.

Tommoset parin kuukauden harjottelut, et se on vähän semmonen että siinä päästään vähän vauhtiin ja se loppuu siihen. (H3)

Samoin kuin Virtanen ym. (Virtanen & Tynjälä 2008 ; Virtanen, Tynjälä & Collin 2009) ovat havainneet, tämän tutkimuksen pohjalta voidaan esittää, että opiskelijoille ei välittynyt kokonaisvaltainen kuva alasta työssäoppimisjaksoilla. Suurin syy siihen, että opiskelijat eivät kokeneet oppineensa paljon työssäoppimisjaksoilla lieenee tässä tutkimuksessa se, että ohjaus niin työpaikan kuin oppilaitoksen puolelta oli vähäistä. Eräs haastateltavista kuvasi saaneensa palautetta työskentelystään ainoastaan tehdessään virheitä. Näin ollen työn ohjattu opettelu oli haastateltavien henkilöiden osalta jäänyt vähäiseksi.

Virtanen ja Tynjälä (2005, 2008) ovat havainneet, että työssäoppimisjaksoilla opitaan ammatillisten ja työelämätaitojen lisäksi itsenäisyyteen, kommunikaatioon ja tietotekniikkataitoihin liittyviä asioita. Sen sijaan Väisänen (2003) havaitsi, että työssäoppimisjaksolla oli opittu tuotannollis-teknisiä, sekä myöhemmin innovatiivisia valmiuksia. Edellä mainittujen tutkimusten tulossa täytyy ottaa huomioon se, että ne on saatu kvantitatiivisin menetelmin, jolloin saadut tulokset ovat mitanneet opiskelijoiden näkemyksiä valmiiksi annetuista vastausvaihtoehdoista. Tässä tutkimuksessa haastateltavat kertoivat omin sanoin kokemuksistaan, jolloin pääpaino on siinä, mitä he kokivat oppineensa, eikä siinä, mitä itse asiassa oli opittu. Esimerkiksi Suvanto (2014) on tutkinut työssäoppijoiden kokemuksia eläytymismenetelmän kautta, ja hänen mukaansa opiskelijat kokivat oppineensa ensisijaisesti elämänhallinnallisia- ja kommunikointitaitoja.

Toisin kuin Virtanen ym. (2009) ja Suvanto (2014) ovat havainneet, tämän tutkimuksen osallistujat eivät maininneet oppineensa yhteistyötaitoja. Kaiken kaikkiaan työpaikalla opitun kuvailu oli hyvin vähäistä. Tämän tutkimuksen haastateltavat kokivat oppineensa pääasiassa työelämän pelisääntöjä ja rutiininomaisia taitoja, minkä voi rinnastaa Väisänen (2003) kuvaamiin tuotannollis-teknisiin taitoihin.

Tutkimuksen osallistujat eivät juurikaan kokeneet soveltaneensa koulutuksessa opittuja asioita työssäoppimisjaksoilla, mikä näyttäisi aikaisempien tutkimusten valossa olevan yleistä (Virtanen & Tynjälä 2008 ; Virtanen, Tynjälä & Collin 2009). Kysyttäessä työpaikalla sovelletusta teorialiedosta, opiskelijat eivät kokeneet soveltaneensa koulussa opittua teorialietoa. Sen sijaan yksi haastateltavista kertoi hyödyntäneensä koulussa opeteltuja tietotekniikkataitoja, mutta esimerkiksi asiakaspalvelutilanteet olivat osoittautuneet erilaisiksi aidossa työtilanteessa. Samantapaisen tutkimustuloksen on havainnut myös Aarkrog (2005, 143), joka tanskalaisia työssäoppijoita tutkiessaan havaitsi juuri asiakaspalvelun opettelu olevan hyödyllisempää aidossa asiakastilanteissa.

Virtanen ja Tynjälä (2008) korostavat opiskelijan omaa aktiivisuutta tärkeänä tekijänä työssäoppimisjaksolla. Tämän tutkimuksen haastateltavat eivät kokeneet aktiivisesti vaikuttaneensa

esimerkiksi oppimiseen työpaikalla, sillä vain yksi opiskelija kertoi valinneensa työssäoppimispaikan sillä perusteella, että siellä voisi oppia jotakin uutta.

Tietokoneasennusliikkeessä en oppinu mitään uutta ja sitten kolmantena vuonna hakeuduin sellaseen paikkaan missä varmasti tulee jotain uutta ja kiinnostavaa. Kun vähän ties et mihin suuntaan kannattaa lähteä hakemaan. (H6)

Niiltä osin, kun työssäoppimisjaksoja oli käsitelty oppilaitoksessa, useimmat opiskelijat olivat tehneet luokalleen PowerPoint-esitelmän. Tynjälän (2008, 148) mukaan opettaja on viime kädessä vastuussa opiskelijan ohjaamisessa opetussuunnitelman mukaisen osaamisen hankkimisesta ja arvioinnista. Hänen mukaansa teoria ja käytäntö yhdistyvät viime kädessä oppilaitoksessa, jossa työssäoppimisjaksoa tulisi käsitellä. (Tynjälä 2008, 148.) Tämän lisäksi Billett (2016) esittää, että opettajan tehtävä on tukea opiskelijaa omaksumaan sekä työntekijän että oppijan rooli, sekä kannustaa häntä jakamaan kokemuksiaan ennen työssäoppimisjaksoja, niiden aikana ja jälkeen, mikä on kuvaavaa myös Guilen ja Griffithisin (2001 ; 2003) kuvaamalle konnektiiviselle mallille.

5.4 Oppiminen ja osaamisen kehittyminen oppisopimuskoulutuksessa

5.4.1 Oppimiskokemukset oppisopimuskoulutuksen lähijaksoilla

Teoriapainotteiset lähijaksot jakoivat haastateltavien kesken mielipiteitä. Osa haastateltavista piti opintoja hyödyllisinä ja osaamistaan täydentävinä, kun osa ei kokenut opinnoista olevan hyötyä ammattitaitonsa kehittymiselle. Parhaimmillaan omaa osaamista oli sovellettu työpaikalla pian teoriaopetuksen jälkeen, mikä tukee Tynjälän (2016) huomioita siitä, että teoreettista tietoa tulisi soveltaa välittömästi käytäntöön, jotta oppiminen olisi tehokasta.

[E]nhän mä tienny et miten vaikka jotain pehmopalikkaa voidaan käyttää. Siin kyl sai jo ihan töissäkin jo vähän vinkkejä, mutta koulussa sai vielä enemmän vinkkejä, et mihin kaikkiin vaik tätä pehmopalikkaa voidaan käyttää. Et kuinka sä kehität lasten motoriikkaa ja vastaavaa. (H3)

Toisinaan teoriaopetusta ei koettu merkitykselliseksi, mikä saattoi johtua siitä, että aihe ei liittynyt kiinteästi omaan alaan tai työtehtäviin. Tällöin teoriaopetus saattoi näyttäytyä irrallisena osana opintoja. Akkerman ja Bakker (2011) esittävät, että työn ja koulutuksen tulisi tukea toisiaan eräänlaisena jatkumona, mikä esimerkiksi seuraavassa tapauksessa ei toteutunut:

[M]ä purin tietokoneen ja kasasin sen uudestaan ja ohjelmoin siihen kaikki ohjelmat, jota mä en taas tajuu, et miten se liittyy mun alaan yhtään millään lailla. (H2)

Teoriaopintojen henkilökohtainen räätälöinti mahdollisti työpaikkakohtaisen soveltamisen. Seuraava sitaatti kuvaa sitä, kuinka kielten opintoihin liittyvät tehtävät oli suoritettu kääntämällä työpaikan potilasohjeet.

Me tehtiin niinku esimerkiksi kielen osalta, nii me käännettiin potilasohjeet niinku englanniks ja ruotsiks. Et osotettiin sillä, et hallitaan se osa-alue. -- Ne kaikki tehtävät periaattees sovellettiin sinne työympäristöön, meidän työympäristöön, et niitä ei käyty sillee yleisesti miten ne ois siel koulutuksessa käyty. (H5)

Vaikka teoriaopetuksen koettiin pääosin tukevan työpaikalla tapahtuvaa oppimista, se saattoi joissain tapauksissa myös haitata oppimista. Eräs haastateltavista toi esiin sen, että koulussa opittuja asioita täytyi ikään kuin pois oppia työssä.

Ku sä tuut oikeisiin töihin tälle alalle, pitää kyl vähä karsia pois sitä mitä sä oot oppinu koulussa. Työelämässä ei aina mee asiat niinku kirjassa sanotaan. Et tota, kaikenmaailman laskettiin kaikennäkösii hommii siel koulussa, et miten kestää joku kuorma, painolla ilman sidontaa -- oikeessa elämässä sillä ei oo mitään väliä. Kaikki mitä kaatuis nii nehän sidotaan. (H1)

Samoin kuin edellisessä oppimisympäristöjä koskevassa osiossa todettiin, maininnat lähijaksoista olivat oppisopimuskoulutuksen kontekstissa vähäisiä. Sen lisäksi ne tarjosivat toteutuksesta riippuen hyvin erilaisen pohjan oppimisen ja osaamisen kehittymisen tueksi. Voidaan esittää, että teoriaopintojen hyödynnettävyyteen vaikutti sekä niiden vastaaminen alan työtehtäviin, että opiskelijan oma into soveltaa teorial tietoa lähijaksojen ja työpaikan konteksteissa.

5.4.2 Oppimiskokemukset työpaikalla

Työpaikalla haastateltavat kokivat oppineensa muun muassa työelämän pelisääntöjä ja alansa hiljaista tietoa. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan alalle ja työyhteisölle ominaisia, usein näkymättömiä käytänteitä, joita opitaan osallistumalla yhteisön toimintaan. Juul ja Jørgensen (2011, 296–297) esittävätkin, että työpakoilla opitaan työkäytäntöjä, johon kuuluu esimerkiksi tietynlainen työnteon rytmi.

Hiljainen tieto voi välittyä oppijalle muiden työntekijöiden opastuksen ja esimerkkien kautta. Billett (2016) pitää tärkeänä oppimista havainnoimisen kautta (mimetic learning). Hänen mukaansa havainnoidessaan ja matkiessaan muiden työntekijöiden toimintaa, oppijan täytyy myös aktiivisesti käsitellä ja rakentaa tietoa. Esimerkiksi yksi haastateltavista kuvasi työpaikkaohjaajan opastaneen hänelle, kuinka jo vanhanaikainen väline voitaisiin säätää. Tämän tyyppistä tietoa opiskelija ei ollut oppinut tietopuolisessa koulutuksessa, sillä tieto oli jo osittain vanhentunutta. Billett (2004)

esittääkin, että hiljaisen tiedon ja työkäytäntöjen välittyminen edellyttää oppimista kokeneempien työntekijöiden ohjauksessa.

Haastateltavat kertoivat oppineensa uusia asioita ja tekniikkaa työssä toiston ja virheiden kautta. Harteis, Bauer ja Gruber (2008) esittävät, että virheiden tekeminen työpaikalla voi edistää oppimista ja reflektiota, mikäli toimintaa uudelleenarvioidaan virheiden pohjalta. He kuitenkin lisäävät, että työpaikan ilmapiiriin tulee olla virheisiin myönteisesti suhtautuva, jotta se voisi mahdollistaa oppimisen virheiden kautta. (Harteis ym. 2008, 225–226.) Oppisopimuskoulutuksessa virheistä opittiin etenkin sen vuoksi, että oikeat työtilanteet koettiin vastuullisiksi.

Mä en ollu siinä vaiheessa ikinä ollu hirveen fyysisessä työssä ja joutu ruveta taivuttelee sellasia hyvin paksuja kaapeleita kaapelihyllylle, niin se oli ehkä haastavinta sillee et sen oppii sen tekniikan siihen. -- Se vei erittäin paljon aikaa et sen oppi, ettei ollu selkä kipeenä. (H6)

Siel [työpaikalla] ainaki ne tilanteet on niinku oikeita tilanteita ja aitoja tilanteita. Ja ainaki mulle tuli se et jos mä siel jonku virheen teinki, nii mä en tehny sitä enää toistamiseen, koska se oli kuitenkin se oikee tilanne. Et sit ku on niinku oikeessa työssä nii ei pysty niinku koulun penkillä heittää vähän villasesti niinku asioita. (H3)

[K]u saa sen tatsin, ku tekee vaan paljon niin sillon se aina onnistuu. Teet paljon samaa niin menee aina nopeemmin ja nopeemmin. (H1)

Eraut (2004a) esittää, että työssä opitaan laajalti erilaisia yhteistyötaitoja. Tehdessään työtä yhteistyössä muiden kanssa, työntekijä oppii suunnittelemaan työtä yhdessä muiden kanssa. Hänen mukaansa työntekijät kehittyvät myös taidoissaan tuntea organisaation toimintatapoja ja arvioida omaa osuuttaan, mikä edellyttää esimerkiksi oman toiminnan ja tunteiden säätelyä. Haastateltavat kuvasivat oppineensa yhteistyötaitojen lisäksi tuntemaan alansa sidosryhmiä.

Ku puhutaan näistä erilaisista palveluista, vaikka sosiaalipalveluista. Ne sit sai työpaikan kautta tosi hyvin selville, että et mitä eri tukimuotoja on ja mitä kaikkii palveluita, neuvolapalveluita ja lastensuojelupalveluita sun muita on tarjolla. Koulusta niitä ei kyllä saanu selville. En ainakaan kokenu näin. (H3)

Ihmisten kohtaaminen ja just ihan tämmönen työyhteisössä toimiminen, et se henkinen kasvu mitä siel tapahtuu, et sä et vaan voi hyppii tasajalkaa jos joku asia ei miellytä ja se et miten tommoset isot organisaatiot, et sä oot se yks työntekijä siellä kuitenkin, et ei voi omin nokkineen tähän niinku mitään ihmeellisyyksiä. (H5)

Oppisopimuksessa myös kuvattiin oivalluksia alan syvällisemmästä ymmärtämisestä. Seuraavassa sitaatissa käy ilmi, kuinka opiskelija, joka oli opiskellut kuljetusalaa oppilaitosmuotoisessa

koulutuksessa ennen oppisopimuskoulutusta, kertoo ymmärryksensä alasta olleen vähäistä ennen oppisopimuskoulutuksen aloitusta. Tieto kuljetusalan käytänteistä ennen oppisopimuskoulutusta oli saatu oppilaitoksen opettajalta.

Rupee ymmärtää niinku, mistä kuorma-autot saa rahaa. Ennen mulla ei ollu ihan sama käsitys ennen ku mä tulin [oppisopimukseen]. Tienny oikeestaa kuljetusalasta oikeesti mitään. Vaan sen minkä oli kuullu siltä [opettajalta] joka ajo sitä -- kuorma-autoo jolla vietiin niitä romuja työmaille. (H1)

Joissain tapauksissa työtilanteet oli koettu erityisen vastuullisiksi, mikä saattoi aiheuttaa jännittämistä ja pelkoa. Vastuun on todettu kuitenkin edistävän oppimista, sillä tällöin rutiininomaisetkin tehtävät voivat tuntua merkityksellisiltä (Reegård 2015). Emootiot sen sijaan voidaan nähdä tärkeinä toiminnan moottoreina, mutta ne voivat joissain tapauksissa myös häiritä työn suoritusta (Rager 2009).

Työelämässä se tapahtuu niinkun se oikee semmonen oppiminen. Kun työpaikalla sai sen mahdollisuuden ohjata lapsia, niin se oli ikään kuin semmonen suora lähetys. Et se oli vaan niinku mentävä oikein. (H3)

Mulle sanottiin tosi paljon sitä et minkä takia sä et luota ittees, et sä oot ihan hyvä kuski, et mitä sä hermoilet koko ajan ja joka paikassa. -- Mut ku oli uus, niin ei halunnu rikkoo sitä tavaraa. (H1)

Bereiter (2003) esittää ongelmanratkaisun olevan keskeinen asiantuntijuuden kehittymisen prosessi. Tämän lisäksi Eraut (2004a) esittää, että ongelmanratkaisutaidot kehittyvät etenkin paineen alla. Myös tässä tutkimuksessa ongelmanratkaisutilanteita oli koettu etenkin silloin, kun henkilö oli joutunut vastuulliseen tai yllättävään tilanteeseen. Myös esimerkiksi työpaikkaohjaaja oli joissain tapauksissa edistänyt ongelmanratkaisua ohjaamalla ja kehottamalla opiskelijaa löytämään ratkaisuja ongelmiin.

Siinä oppisopimuskoulutuksessa sulla on oma työpaikkaohjaaja, joka ei anna sulle vastauksia, mutta hän kehottaa sinua etsimään. Hän kyllä auttaa, näyttää ovea, mut ite pitää ottaa aina selville asiat. Mut hän oli ohjaajana todella semmonen jämpä, hän vaati, mutta anto myös sitten esimerkiksi käydä lasten kans retkillä yksin. (H3)

Haastateltavista kaikki yhtä lukuun ottamatta kertoivat ammattitaitonsa kehittyneen työpaikalla. Kehittyminen huomattiin esimerkiksi rutiinien synnyttyä ja asioiden laajempaan hahmottamisena. Haastateltavat kuvasivat kehittyneensä niin alakohtaisissa taidoissa, kuin myös yleisemmissä, kuten sosiaalisissa taidoissa. Yksi haastateltavista kertoi oppisopimuksen edistäneen myös hänen henkistä kasvuaan.

[S]illon ku mä alotin, nii joo osasin tehdä liittimet, mul kesti kauan aikaa niinku tunnistaa et mitkä piuhat menee mihinki siin vahvistimessa. -- Mut nyt ne menee ihan automaattisesti. (H2)

Yhdessä tapauksessa oppisopimusopiskelija ei ollut kokenut osaamisensa kehittyneen työpaikalla, sillä hän ei kokenut saaneensa tehtäväkseen tarpeeksi monipuolisia työtehtäviä. Sen sijaan hän oli kokenut oppivansa teoriajaksoilla, joskaan hän ei kokenut voivansa soveltaa näitä tietoja työpaikalla. Billett (esim. 2001) kuvaa *affordanssin* käsitteellä työpaikan tarjoamia mahdollisuuksia, kuten osallistumista ja pääsyä tiedon jakamiseen. Tehtävien monipuolisuus nähdään yhtenä merkittävänä tekijänä oppimiselle työpaikalla, vaikka esimerkiksi Leino (2011, 94) on havainnut työpaikkojen tarjoavan opiskelijoille eri tavoin mahdollisuuksia kehittää osaamistaan erilaisissa työtehtävissä.

Ne työtehtävät oli loppujen lopuks sellasia et siellä ei valokuvausta hirveesti ollu, musta tuntu et se ei oikeen antanu sillee niinku.. -- Et kehityin siel koulussa, en siellä työpaikalla. (H4)

Sen lisäksi, että koulussa opittu tieto saattoi erota työpaikalla tarvittavasta tiedosta, joissain tapauksissa myös työpaikan hektinen ilmapiiri esti koulussa opitun soveltamista käytäntöön. Osaltaan voidaan sanoa, että kiire myös ehkäisi opiskelijan mahdollisuuksia reflektointiin. Esimerkiksi Fuller ja Unwin (2003) esittävätkin, että työpaikat tarjoavat opiskelijoille erilaisia mahdollisuuksia reflektoida tietojaan.

Aika vähän kyllä [sovelsin koulussa opittua], se oli nii eri maailma se sairaalamaailma, et ei siellä oikee voinu soveltaa mitään niistä. Ne tilanteet oli tosi yllättävii ja vaihtelevii, et ei siin kerenny ees ajattelee mitää, et miten koulussa ois tää opetettu. (H5)

Lave (1990) esittää, että noviisit oppivat työssä usein aloittamalla vähemmän vaativilla tehtävillä ja etenemällä pikkuhiljaa haastavampiin tehtäviin. Myös useimmat tämän tutkimuksen haastateltavat olivat ammattitaidon kehittyessä edenneet haastavampiin tehtäviin. Haastateltavat kokivat, että työssä oppi myös alalla tapahtuvien muutosten mukana. Useiden tutkimusten valossa Rintala ym. (2015) esittävätkin, että eteneminen haastavampiin tehtäviin on yksi ammatillisen kasvun edellytyksistä.

Joo, tota kyl siin sillai tuli tietysti ihan valtakunnallisii muutoksii ja ohjelmistot vaihtu muutamaan kertaan ja tietysti sitä mukaa ku se ammatitaito siin karttu nii, teki erilaisii tehtävii. (H5)

Billettin (2016) mukaan osallistuessaan työpaikan toimintaan, työntekijä myös muokkaa sen käytäntöjä ja kulttuuria. Vaikka haastateltavat kertoivat oppineensa paljon koulutuksessa ja

työpaikalla, vain yksi kertoi tuoneensa uutta osaamista työpaikalle. Haastateltavien mukaan he kokivat usein olevansa oppijan roolissa, jolloin he eivät nähneet tehtäväkseen tuoda työpaikalle uutta tietoa. Uuden osaamisen ja tiedon sijaan haastateltavat mainitsivat tuoneensa työpaikalle innostusta ja näkökantoja uudenaikaisista työskentelytavoista.

Uutta intoa mä toin. -- Mä olin hirveen, siis todellaki, siis kaikista näistä liikuntatuokioista ja toimintatuokioista ja kaikesta vastaavista mä olin todella innostunu niistä, ja nuoruuden innolla painoin menemään. (H3)

Varmaan uusii näkökantoja kyllä et siel oli pitkään siel työssä olleita henkilöitä kuitenkin, kollegoita, nii varmaan semmosii uusii työskentelytapoja ja niinku näkökantoja niihin et millai kannattaa tehdä. (H5)

Oppimisen tukena käytettiin usein oppimispäiväkirjoja, mutta ne koettiin usein välttämättöminä suorituksina, eikä oppimisen apuvälineinä. Myös näytöt olivat osa oppimistehtäviä ja ne oli suoritettu joko työpaikalla tai oppilaitoksessa. Osaamisen näytöillä oli vaikutusta oppimiseen etenkin silloin, kun opiskelija oli tietoinen näytön tavoitteista. Näyttökokeita ei yleisesti koettu haastavina, vaikka eräs haastateltavista mainitsi, että näytöt olisi ollut vaikeaa suorittaa ilman työkokemusta.

[N]e näyttökokeet meni täydellisesti tai lähestulkoon täydellisesti. Ja siinä oli juurikin se et sä olit ollu todellisessa työelämässä näkemässä, niin se auttoi paljon enemmän kun se että istu koulun penkillä. -- Niitä näyttökokeita ei pysty suorittamaan suoraan koulun penkiltä hyvin. (H6)

Huolimatta oppisopimuskoulutuksen formaaleista piirteistä, oppimista työpaikalla tapahtui usein myös tilannekohtaisesti, mikä tutkimusten mukaan on yleistä työpaikalla tapahtuvassa oppimisessä (Marsick & Watkins 1990 ; Resnick 1987). Seuraavasta sitaattista käy ilmi, kuinka opiskelija koki erilaisten tilanteiden kautta oppineensa tapoja toimia asiakkaiden kanssa, vaikka samat toimintatavat eivät aina pätenneet joka tilanteessa.

Ei siin oikee, tietysti sihteeri aina hakee sen sairaanhoitajan siihen, jos näin on, mut en yleensä se on paras ku pysyy vaan ite rauhallisena ja yrittää rauhoittaa sen asiakkaanki jos se on vähän kiihtyneessä tilassa, nii yleensä ku ne saa siin hetken möykätä nii ne rauhoittuu ihan omia aikojaan. -- [E]t se tulee vaa niin siin tilanteen mukaan, et ei kahta samanlaista yleensä oo. (H3)

Oppisopimuskoulutuksessa kaikille aloille ei välttämättä ollut valmiina koulutusohjelmaa, jolloin se täytyi räätälöidä opiskelijalle sopivaksi. Tämä mahdollisti opintojen joustavamman toteuttamisen, mutta toi myös rajoitteita. Tutkimuksessa nousi esiin se, että joskus tehtävät oli räätälöity hyvinkin

työpaikkakohtaisiksi. Tällöin uhkana voi olla ammattitaidon muodostuminen kapea-alaiseksi ja työpaikkakohtaiseksi.

Suurin osa oppisopimusopiskelijoista siis koki oppineensa uusia taitoja ja alansa käytäntöjä työpaikalla. Oppimista edisti teoriaopetuksen ja käytännön kytkeminen yhteen niin, että tiedot olivat suoraan sovellettavissa työpaikalla. Joissain tapauksissa työpaikka ei kuitenkaan tarjonnut tarpeeksi monipuolisia työtehtäviä, joissa tietoja olisi voinut soveltaa käytäntöön. Työympäristössä etenkin kiire saattoi myös vähentää reflektointia ja tiedon soveltamista käytäntöön.

5.5 Koulutuksen antamat työelämävalmiudet

Ammatillisen koulutuksen ensisijainen tavoite on valmistaa osaajia työelämään ja tukea heidän elinikäisen oppimisen taitojaan (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998/630, 2 §). Sulava siirtyminen koulutuksesta työelämään myös ennustaa työllistymistä ja aktiivisuutta työelämässä pitkällä tähtäimellä (Wolbers 2014, 167). Tässä kappaleessa vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen siitä, kuinka tutkimuksen osallistujat ovat kokeneet erilaisten koulutusmuotojen antaneen heille valmiuksia siirtyä ja toimia työelämässä.

5.5.1 Oppilaitosmuotoisen koulutuksen valmistaminen työelämään

Pääosin oppilaitosmuotoisen koulutuksen ei koettu antaneen merkittävästi valmiuksia toimia työelämässä. Koulutuksen koettiin antaneen tarvittavat luvat, kortit ja tutkinnon tuoman pätevyyden, mutta varsinaisesti työelämään siirtymiseen sen ei juurikaan koettu antaneen valmiuksia. Osaltaan tämä johtui siitä, että työelämä ja koulutus koettiin toisistaan erillisiksi, jolloin työelämässä joutuisi opetella uusia asioita. Eräs haastateltavista ei ollut oppilaitosmuotoisen tutkinnon suorittamisen jälkeen aloittanut oman alansa töissä, vaan jatkoi suoraan oppisopimuskoulutukseen. Seuraava sitaatti kuvaa sitä, kuinka hän ei kokenut saaneensa oppilaitosmuotoisesta koulutuksesta tarpeeksi valmiuksia siirtyäkseen työelämään.

Mä sain sieltä kortin ja ammattipätevyyden. Mä oisin voinu lähtee siit työpaikalle, mut mä oisin joutunu työpaikalla opettelee taas tosi paljon uusiä asioita. (H2)

Siihen, että oppilaitosmuotoisen koulutuksen ei koettu antaneen valmiuksia työelämään vaikutti osallistujien mukaan myös se, että opetus oli opettajajohtoista ja irrallista käytännöstä. Tästä johtuen suurin osa haastateltavista koki, että he eivät olleet voineet oppia itselleen ominaisella tavalla. Suurin osa haastateltavista kertoi oppivansa tekemällä, jolloin opetusmenetelmien yksipuolisuus ei ollut

kehittänyt heidän oppimis- tai ammattitaitojaan. Myös Helakorpi (2005, 125) on esittänyt institutionaalisen koulutuksen ongelmaksi tietojen ja taitojen irrallisuuden käytännöstä.

Sen lisäksi, että osa haastateltavista koki oman osaamisensa puutteelliseksi, haastateltavat kertoivat myös työnantajien näkevän vastavalmistuneen opiskelijan osaamisen puutteellisenä.

[M]ikään elektroniikka-alan yritys, johonka meidät koulutettiin ei nähny sitä meidän saamaa koulutusta tarpeeksi pätevänä, että ne ois palkannu meitä suoraan töihin. Nämä kaikki yritykset jotka haluaisivat palkata ihmisiä töihin, he haluaisivat korkeasti koulutettuja ihmisiä. Vaikka meillä olisi jo se sama osaaminen tai sinne päin, että meidät saisi helposti sitten yrityksen sisäisillä koulutuksilla saamaan loistaviksikin työntekijöiksi, mutta silti halutaan korkeakoulutus. Se ei ihan istu paikalleen. (H6)

Oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa haastateltavat olivat ensisijaisesti kokeneet työssäoppimisjaksot väylänä työelämään ja moni olikin saanut esimerkiksi kesätyöpaikan työssäoppimispaikastaan. Työssäoppimispaikan valinnan tärkeys työllistymisen kannalta nousikin esiin opiskelijoiden puheissa. Haastateltavista kukaan ei kuitenkaan ollut työllistynyt työssäoppimispaikkaansa kesä- ja kausitöitä lukuun ottamatta pitkäaikaisesti. Aikaisemmat tutkimukset (Lasonen 2001 ; Väisänen 2003) ovat osoittaneet, että opiskelijat ovat kokeneet työssäoppimisjaksot merkittävinä ammatillisten valmiuksien ja itseluottamuksen vahvistumisen jaksoina. Vaikka tämän tutkimuksen haastateltavat kokivat oppineensa työssäoppimisjaksojen aikana työelämän lainalaisuuksia, ammatillinen itsevarmuus ei kuitenkaan kohonnut merkittävästi.

Oppilaitosmuotoista koulutusta kuvattiin sopivana opiskelumuotona henkilöille, joilla olisi keskittymiskykyä ja joille istumapainotteinen opiskelutapa olisi sopiva tapa työskennellä. Koska oppilaitosmuotoista opiskelua kuvailtiin pääpuolisesti hidastempoiseksi ja vastuun määrää vähäiseksi, haastateltavat suosittelivat lähes yksimielisesti oppilaitosmuotoista opiskelua etenkin nuorille henkilöille, jotka saattoivat olla epävarmoja ammatinvalinnastaan tai eivät olleet valmiita työelämään.

Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että ainakin ammatin perusteet olisi hyvä opetella oppilaitoksessa ennen siirtymistä työpaikalle. Myös Juul ja Jørgensen (2011, 296) näkevät, että oppilaitosmuotoinen koulutus voisi tukea etenkin osaamisestaan epävarmoja nuoria.

[Suosittelisin] varmaan ujomille ehkä sitte. Semmosille ketä ei niinku häiritte se et istutaan vaan ja ollaan hissun kissun vaan. Ja semmosille jotka ei oo viel valmiita työelämään. (H5)

Osa haastateltavista oli opintojensa jälkeen jatkanut toiseen oppilaitosmuotoiseen koulutukseen ja osa siirtyi suorittamaan oppisopimuskoulutusta. Yhteistä tutkimuksen osallistujille oli se, että vain

harva heistä oli työskennellyt alansa tehtävissä valmistumisensa jälkeen, mikä kertoo siitä, että he kokivat tarvitsevansa tukea oman osaamisensa kehittymiseen. Myös työllisyyden tilastot ovat osoittaneet, että ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuneet ovat yhdessä lukiokoulutuksen saaneiden kanssa suurin työttömien ryhmä (Suomen virallinen tilasto 2016b).

Sitä, että opiskelijat eivät kokeneet opintojen valmistaneen heitä työelämään voi tarkastella myös heidän omien tavoitteidensa kautta. Monen haastateltavan kohdalla kävi nimittäin esiin, että alaa kohtaan ei koettu kiinnostusta tai opintoja oli käyty vanhempien mieliksi. Sitoutumisen puutteella saattoi siis joidenkin osallistujien osalta olla yhteys siihen, että he eivät kokeneet koulutusta itselleen merkitykselliseksi. Ammatillinen koulutus oli siis osalle näyttäytynyt jatkumona peruskoululle, ja osa kuvasi koulua jopa ”säilytyspaikaksi”.

Voidaan esittää, että oppilaitosmuotoisen koulutuksen koettiin tarjoavan tiettyjä *kvalifikaatioita*, mutta ei niinkään *kompetenssia* toimia työssä. Työelämä näyttäytyi vaativana ja haastateltavat kokivat taitonsa puutteelliseksi voidakseen toimia siellä. Haastateltavat myös kokivat, että koulutus ei ollut täyttänyt työelämän *kvalifikaatiovaatimuksia* työnantajan näkökulmasta, kun samoista työpaikoista saattoivat kilpailla myös alan korkeakoulutetut henkilöt. Työssäoppimisjaksot olivat työelämään siirtymisen kannalta avainasemassa, mutta niiden kautta haastateltavat eivät olleet työllistyneet pitkäaikaisesti.

5.5.2 Oppisopimusmuotoisen koulutuksen valmistaminen työelämään

Suurin osa haastateltavista koki oppisopimuskoulutuksen antaneen heille hyvät valmiudet toimia työelämässä. Edellisessä osiossa kävi ilmi, että opiskelijat kokivat oppineensa oppisopimuskoulutuksen aikana sosiaalisia taitoja. Tämän lisäksi oppisopimuskoulutus mahdollisti laajemman osallistumisen työpaikan toimintaan. Juul ja Jørgensen (2011, 297) ovat havainneet, että myös työnantajat arvostavat oppisopimuskoulutuksessa opiskelijan sosiaalistumista työpaikan käytänteisiin.

Se [oppisopimus] anto valmiudet toimia työelämässä, olla työelämässä. Et oppisopimuskoulutus on kumminki, siinä ei tuu niitä katkoja, nii sä oot työyhteisön jäsenenä pidemmän aikaa. Nii sä opit tuntemaan, miten työpaikoilla toimitaan, niitä rutiineja, työaikoja, ja opit tutustuu sun tiimikavereihin paremmin. (H3)

Haastateltavat eivät olleet kokeneet osaamistaan riittäväksi oppilaitosmuotoisesta koulutuksesta tullessaan, sillä käytännön harjoitukset eivät olleet liittyneet aitoihin työelämätilanteisiin. Seuraava sitaatti kuvaa sitä, kuinka haastateltava koki vasta oppisopimuskoulutuksessa kehittyneensä alan ammattilaiseksi.

[V]arsinki tällä [kuljetus]alalla niin mähän olin ihan käsipuoli viel täällä, ku ne mitä koulussa oikeesti tehää, ni ei niinku se ei periaattees oikeesti valmista sua mihinkään. (H1)

Oppisopimusmuotoisen koulutuksen yhteydessä nousi usein esiin työn tekeminen koulussa istumisen vastakohtana. Monen haastateltavan puheessa oppisopimusta suositeltiin nimenomaan sellaisille ihmisille, joille istuminen ei työskentelytapana sopinut. Kun oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa tekemällä oppiminen oli ollut vähäistä, oppisopimuskoulutuksessa tilanne oli päinvastainen.

Koska mä voin myöntää sen itsekkin että koulun penkillä istuminen ei oo mun juttu. -- Mä opin visuaalisesti, niin visuaalisesti oppiville ihmisille oppisopimus on paras vaihtoehto. (H6)

Kyllä tää [oppisopimus] käy melkeen ihan kelle vaan. Tietenki sit jos -- on semmonen enemmän teoriapainotteinen, niin tiettenki sit kouluun. Mutta että varsinki nuori joka ei vaan jaksa istua koulun penkillä -- Se pelkkä istuminen turhauttaa todella paljon, työpaikalla pääsee toimimaan ja saa vielä sitä palkkaa niin se on yleensä aika iso motivaattori. (H3)

Haastateltavien puheessa nousi esiin myös se, että oppisopimuskoulutuksen ajateltiin soveltuvan aktiivisille ja määrätietoisille ihmisille, joilla ei olisi ”peukalo keskellä kämmentä”. Osaltaan tämän katsottiin johtuvan työtilanteiden vaativuudesta.

Ei tänne nyt ihan kuka vaan tampio voi tulla tänne rattiin, mut ei sellasta kyllä otetakaan oppisopariinkaan, tai ei ainakaan kysytä. (H1)

Oppisopimusta pidettiin hyvänä koulutusvaihtoehtona etenkin sellaisille henkilöille, joilla olisi jo hieman alansa perustietämystä ja käsitys alan työtehtävistä. Tämän ajateltiin myös edesauttavan oppisopimuspaikan löytämistä. Toisaalta nähtiin myös alakohtaisia eroja siinä, koettiin oppisopimus sopivaksi opiskelutavaksi.

Vaikee kuvitella, et ois menny ihan, ihan tyhjiltään johonkin töihin vaan ja siellä alkanu sit oppimaan vasta. Et tuoski periaatteessa oli ihan hyvä et oli eka ne ammattikoulu, niitä vähän vastaavia aloja käyty. (H4)

Töihin vaan suoraan. Tai itse asiassa riippuu alasta. Mut siis tällä [elektroniikka-asennus] alalla niin et sä opi muuten ku töit tekemällä. Mut jos mennään tähän kokkikouluun nii kyl se on se koulu eka. (H2)

Vaikka kaikki haastateltavat olivat tyytyväisiä oppisopimukseen, kaikille sen tyyppinen opiskelutapa ei kuitenkaan sopinut. Yksi haastateltavista kuvasi oppisopimustyyppistä opiskelua

liian vaativaksi tavaksi opiskella oman luonteensa ja elämäntilanteensa vuoksi, mikä oli johtanut opintojen keskeytymiseen.

Renko (2014) havaitsi pro gradu -tutkimuksessaan, että kaupan alan oppisopimusopiskelijat saivat koulutuksen aikana luottamusta omaan osaamiseensa ja uskallusta jatkaa kouluttautumista oppisopimuksen jälkeen. Myös tämän tutkimuksen osallistujien luottamus omiin kykyihin kasvoi kaikkien haastateltavien osalta, mutta suhtautuminen jatkokouluttautumiseen vaihteli. Etenkin työorientoituneet henkilöt arvostivat oppisopimuskoulutusta koulutusmuotona ja heillä oli harvemmin suunnitelmia jatkokouluttautumisen suhteen. Tällainen näkökulma yhdisti etenkin tekniikan alan opiskelijoita, jotka kokivat koulutuksen vain pakollisena välietappina työelämään. Sen sijaan alan harrastuneisuus ennen opintojen alkua ennakoi kouluttautumisintoa myös jatkossa, ja nämä henkilöt usein joko toimivat yrittäjinä tai harkitsivat yrittäjyyttä. Kaksi haastateltavista oli jatkanut työskentelyä oppisopimusyrityksessä, mutta he harkitsivat jatkokouluttautumista alallaan tai siirtymistä alalle, jossa aikaisempaa osaamista voitaisiin hyödyntää. Vaikka moni haastateltavista oli harkinnut korkeakouluopiskelua, vain yksi piti sitä potentiaalisena vaihtoehtona.

Kaikki haastateltavat yhtä lukuun ottamatta olivat työllistyneet yritykseen, jossa he työskentelivät oppisopimuskoulutuksen aikana. Jo tämä havainto kertoo koulutuksen vaikuttavuudesta. Oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen vertailututkimuksen perusteella myös Parey (2012) esittää, että oppisopimuskoulutus auttaa opiskelijoita kiinnittymään työelämään oppilaitosmuotoista koulutusta paremmin. Työyhteisöön kiinnittymisen lisäksi oppisopimuksen aikana opiskelijat olivat kasvaneet yhteisön jäseniksi ja saaneet varmuutta työntekoonsa.

6 TULOSEN YHTEENVETO

Tässä luvussa esitetään kokoava yhteenveto tutkimuksen tuloksista ja tarkastellaan niitä aiemmissa osioissa esiteltyjen teorioiden valossa. Luku etenee siten, että ensin kootaan yhteen ja tarkastellaan aineistosta nousseita kuvauksia oppimisympäristöistä. Tämän jälkeen tarkastellaan lähemmin oppimisen ja osaamisen kehittymisen prosesseja eri koulutusmuotojen ympäristöissä. Lopuksi esitetään yhteenveto koulutuksen valmistamisesta työelämään, sekä kootaan yhteen tutkimuksen tärkeimmät havainnot.

6.1 *Oppimisympäristöt oppimista ohjaavina ympäristöinä*

Manninen ym. (2007, 35–41) ovat jakaneet oppimisympäristön viiteen ulottuvuuteen, joiden avulla niitä voidaan tarkastella: fyysiseen, paikalliseen, sosiaaliseen, tekniseen ja didaktiseen. Tässä luvussa tarkastellaan ja vedetään yhteen tutkimuksen kohteena olleita oppimisympäristöjä näiden ulottuvuuksien valossa.

6.1.1 Oppilaitos

Manninen ym. (2007, 59) laskevat fyysiseen ulottuvuuteen kuuluviksi muun muassa koulurakennuksen ja luokkien tilajärjestelyt. Tutkimuksen haastateltavat eivät juurikaan kuvailleet koulurakennusta, mutta työskentelyä luokissa kuvailtiin istumiseksi hiljaa paikallaan opettajaa kuunnellen. Tämän tyyppinen kuvaus oppilaitosympäristöstä antaa olettaa, että tilajärjestelyjä ei useimmiten ollut järjestetty yhteistoiminnallisuutta tukevaksi. Paikallinen näkökulma taas keskittyi haastateltavien puheessa oppilaitoksessa tapahtuvaan opiskeluun, mutta etenkin kuljetusalalla ajotunteja järjestettiin oppilaitoksen ulkopuolella, minkä lisäksi esimerkiksi liiketalouden opinnoissa opiskelijat olivat järjestäneet messut. Mannisen ym. (2007, 57) mukaan oikeat ympäristöt tekevät oppimisesta mielekästä ja myös tutkimuksen osallistujat olivat kokeneet toiminnallisen opiskelun mielekkäänä.

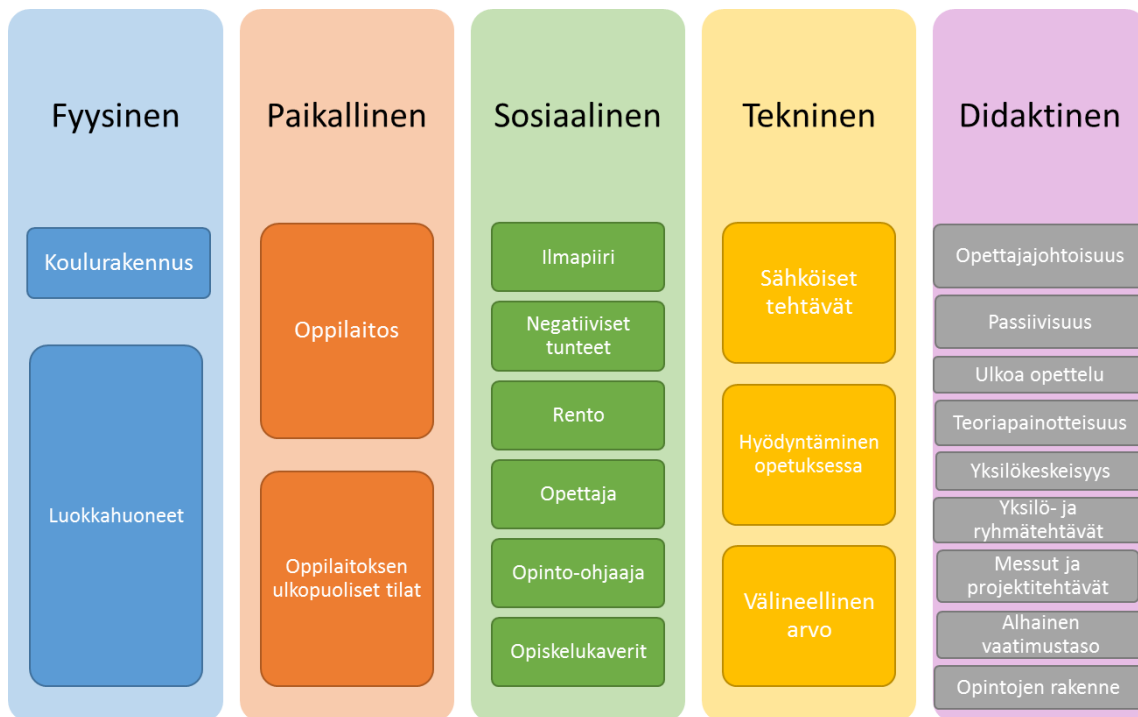
Kun fyysinen ja paikallinen näkökulma olivat haastateltavien puheessa vähäisiä, sen sijaan he kuvailivat paljon sosiaalisiin ja psykologisiin tekijöihin liittyviä tekijöitä. Mannisen ym. (2007, 38)

mukaan oppimisympäristön sosiaalista ulottuvuutta voidaan tarkastella esimerkiksi ilmapiiriin tai ryhmän sosiaalisten prosessien kautta. Fyysisen ulottuvuuden tarkastelussa kävi ilmi, että haastateltavat kuvasivat opiskelua usein yksilösuorittamiseksi ja istumapainotteiseksi. Haastateltavat mainitsivat kuitenkin tehneensä myös ryhmätehtäviä, mutta arviointi ja testaaminen oli toteutettu yksilökeskeisesti. Manninen ym. (2007, 109) esittävätkin, että ryhmäytyminen itsessään ei edistä oppimista, ellei ryhmän toiminta tähtää yhdessä oppimiseen. Suurimmaksi osaksi vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden kanssa kuvattiinkin tapahtuvan opetuksen ulkopuolella. Opettajalla sen sijaan oli merkittävä rooli opettamisen lisäksi kannustajana ja ohjaajana.

Oppilaitoksen ilmapiirillä oli tässä tutkimuksessa merkittävä vaikutus muun muassa opiskelijoiden viihtyvyyteen. Oppilaitosta kuvaillessaan osallistujien puheessa nousi esiin tietynlainen ”koulumaisuus”, joka itsessään oli aiheuttanut osalle heistä negatiivisia tunteita. Kuitenkin myös teoriapainotteinen ja passiivinen opetustapa olivat omiaan vaikuttamaan negatiivisten tunteiden syntymiseen. Opiskelusta teki kuitenkin mukavaa esimerkiksi rentous ja vastuun puute, mikä mahdollisti esimerkiksi runsaat poissaolot. Myös käytännön opetusjaksot ja käytännönläheinen työskentelytapa koettiin mielekkäiksi.

Tekninen näkökulma ei juurikaan näkynyt merkittävänä osana opetusta ja oppimista ammattioppilaitoksessa. Teknologian vähäinen rooli on selitettävissä etenkin silloin, kun oppilaitosmuotoisesta koulutuksesta oli kulunut jo aikaa, eikä teknologian hyödyntäminen ollut välttämättä yleistynyt opetuksessa. Teknologia ei kuitenkaan näyttäytynyt merkittävänä tekijänä oppimiselle tuoreemmissakaan kokemuksissa oppilaitosmuotoisesta koulutuksesta, vaikka haastateltavat mainitsivat esimerkiksi tehtävien tekemisen sähköisesti olevan mahdollista. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan esittää, teknologian käyttö mahdollisti tehokkaan oppimisen opinnoissa, mikäli opettajalla oli valmiuksia hyödyntää sitä opetuksen tukena.

Kuten kuviossa 3 voidaan havaita, didaktisen ulottuvuuden kuvaukset olivat runsaita tässä aineistossa. Huomattavaa kuitenkin on, että osa näistä tekijöistä on samanaikaisesti kytköksissä myös muihin ulottuvuuksiin. Kuvaavaa opetukselle oli opettajajohtaisuus ja opiskelijat kuvasivat opetusta luennoivaksi. Opintojen koettiin olleen teoriapainotteisia ja opiskelun pääasiassa ulkoa opettelua. Mannisen ym. (2007, 108) mukaan opettajalla on tärkeä rooli didaktisten puitteiden luomisessa ja hänen didaktiset näkemyksensä näyttäytyvät niin oppimisympäristön suunnittelussa kuin opetustavassa. Opettajan tulisi heidän mukaansa tunnistaa oma oppimis- ja opetuskäsityksensä, joiden pohjalta oppimisen puitteet tulisi suunnitella. Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna myös koulutuksen rakenteelliset seikat, kuten tauot, koettiin oppimista ehkäisevinä. Opetussuunnitelman tasolla myös esimerkiksi oppiainejako koettiin oppimista ehkäiseväksi.



KUVIO 3. Oppilaitosympäristöt oppimisympäristöulottuvuuksien kautta tarkasteltuna.

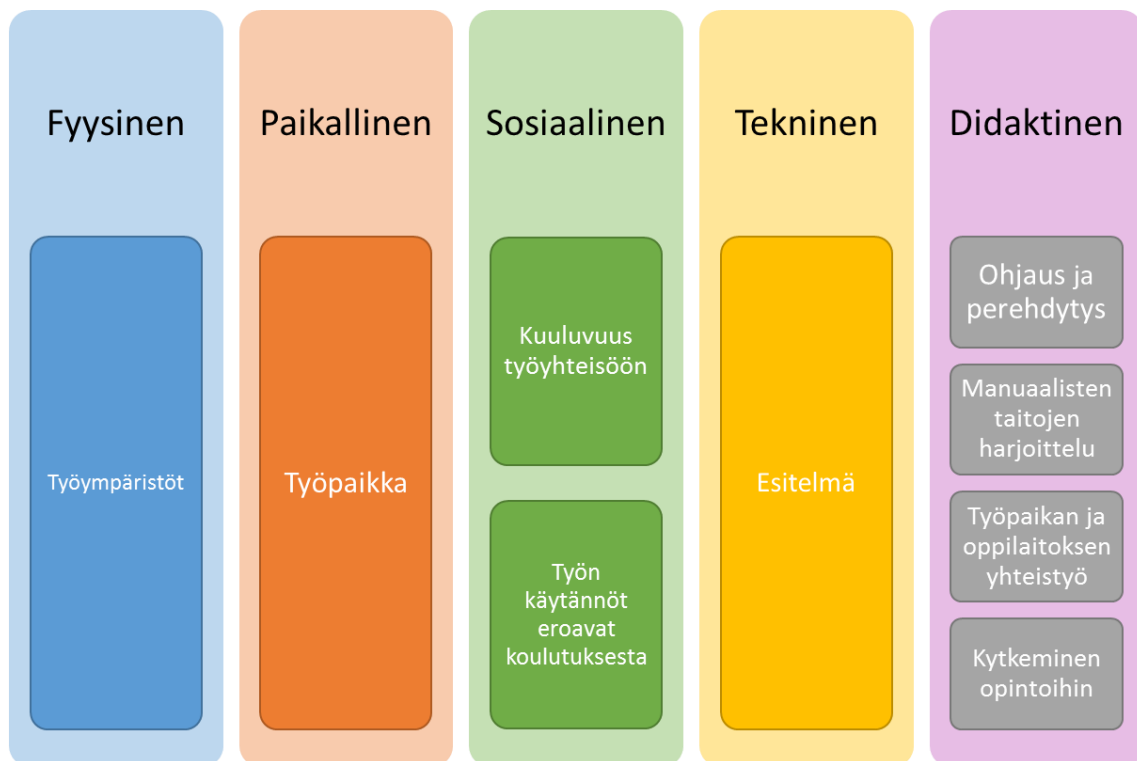
6.1.2 Työssäoppimisjaksot

Työssäoppimisjaksojen fyysisinä puitteina toimivat erilaiset työympäristöt. Koska työssäoppimisjaksot olivat usein kestoaltaan lyhyitä, haastateltavat kokivat oppimisen ja sosiaalistumisen yhteisöön vähäisiksi. Työkokemus kuitenkin erosi opiskelusta oppilaitoksesta, ja haastateltavat kuvasivat työelämää eräänlaisena vastakohtana institutionaaliselle koulutukselle.

Didaktiselta kannalta merkille pantavaa työssäoppimisjaksoilla oli se, että opiskelijat olivat kokeneet vain harvoin saaneensa tarvittavaa perehdytystä ja ohjausta työpaikallaan. Useimmat kokivat näin ollen olevansa työpaikalla työn tekemistä, eivätkä oppimista varten. Työssä opittiin siis pääasiassa manuaalisia taitoja, eivätkä opiskelijat juurikaan kokeneet soveltaneensa oppilaitoksessa opittuja asioita työssä. Tämän tyyppinen malli muistuttaa Guilen ja Griffithsin (2001) kuvaamaa *perinteistä mallia*, jossa opiskelijan ajatellaan oppivan automaattisesti hänen tehdessään työtehtäviä ja esimiehellä on ainoastaan työn suoritusta valvova rooli.

Formaalia ja informaalia oppimista yhdistävään *konnektiiviseen malliin* kuuluu tärkeänä tekijänä työpaikan ja oppilaitoksen välinen yhteistyö. Kun ohjaus työpaikan puolelta oli vähäistä, myös oppilaitoksen rooli ohjauksessa näyttäytyi vähäisenä. Suurin osa haastateltavista ei kokenut

saaneensa apua tai ohjausta opettajalta, ja joissain tapauksissa opettaja ei ollut ollenkaan vieraillut työpaikalla. Palattuaan oppilaitokseen työkokemusta oli useimmiten käsitelty yhdessä luokan kanssa PowerPoint-esitelmän muodossa, mutta muutoin oppimisen reflektointi oli ollut vähäistä. Näin ollen voidaan esittää, että työssäoppimisjaksojen didaktisessa suunnittelussa olisi kaikkien osapuolten välillä parantamisen varaa. Kuviossa 4 ovat tiivistettyinä tärkeimmät työssäoppimisympäristöjä kuvaavat havainnot.



KUVIO 4. Työssäoppimisympäristöt oppimisympäristöulottuvuuksien kautta tarkasteltuna.

6.1.3 Oppisopimuksen lähijaksot

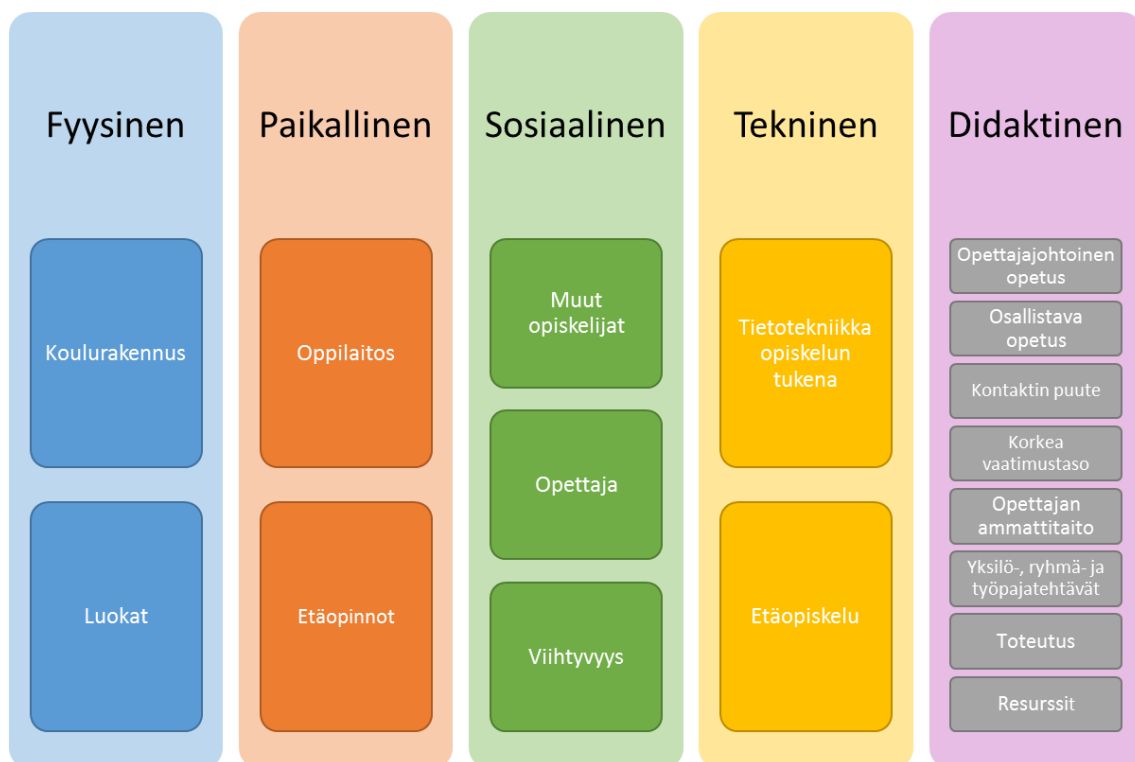
Oppisopimuskoulutuksen lähijaksoilla opiskeltiin yksinomaan koulurakennuksen eri luokkahuoneissa, eikä tietopuoliseen opetukseen kuulunut oppilaitoksen ulkopuolisia opintojaksoja. Paikallisesta ulottuvuudesta tarkasteltuna opinnot sisälsivät sekä kontakti- että etäopintoja, mikä oli tehnyt opiskelusta itsenäistä ja paikoin jopa haastavaa. Useimmat haastateltavista olisivatkin kaivanneet tukea opintoihin vertaisilta ja opetuksen järjestäjiltä.

Sosiaalisesta ja psykologisesta näkökulmasta tarkasteltuna lähijaksot näyttäytyivät kiinnostavina, mikäli niillä koettiin olevan suora yhteys omaan työhön. Osa haastateltavista kuvasi opetustapaa lähijaksoilla osallistavaksi ja keskustelevaksi, vaikka opetuksen koettiin olevan

opettajajohtoista. Joissain tapauksissa tietopuolinen opetus nähtiin vain pakollisena opintosuorituksena, jolloin myös opintojen kuvailu oli vähäistä. Kaiken kaikkiaan kontaktiopetuksessa ryhmätehtäviä tuntui olevan enemmän, kuin aikaisemmin oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa.

Kuten kuviossa 5 näkyy, tekninen näkökulma näyttäytyi oppisopimuskoulutuksen lähijaksolla opetuksen, mutta myös itseopiskelun ja yhteydenpidon välineenä. Manninen ym. (2007, 76) esittävät, että tietotekniikka voi tukea sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä oppimisprosesseja esimerkiksi mahdollistamalla itsenäisten tiedonhaun, sekä ryhmän välisen vuorovaikutuksen oppilaitoksen ulkopuolella. Teknologian käytön opetuksessa tulee siis olla suunniteltu osaksi didaktista toteutusta (Manninen ym. 2007, 77).

Lähijaksoiden opetusta kuvailtiin tässä aineistossa vähän. Toiminnallisen opetuksen lisäksi monet haastateltavista pitivät myös opettajia ammattitaitoisina ja alansa tuntevina. Voidaan siis esittää, että opettajien ammattitaito koostui sekä didaktisesta osaamisesta että kentän tuntemuksesta. Ongelmia opintojen toteutuksessa oli esimerkiksi siinä, että ne eivät aina vastanneet työpaikan tai opiskelijoiden vaatimuksiin. Myös resurssien puute oli joissain tapauksissa heijastunut negatiivisesti opetuksen laatuun.



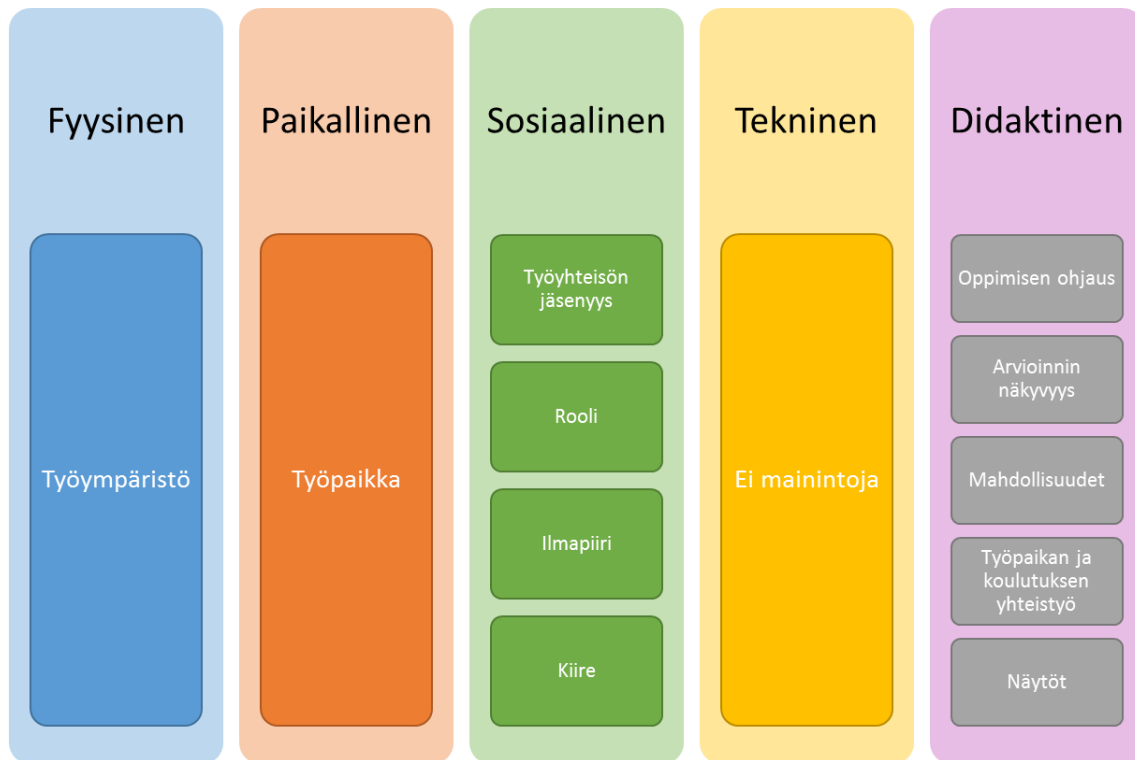
KUVIO 5. Oppisopimuskoulutuksen lähijaksot oppimisympäristöolottuvuuksien kautta tarkasteltuna.

6.1.4 Työpaikka

Oppisopimusopiskelijoista suurin osa oli työskennellyt pienessä, alle kymmenen hengen yrityksessä. Fyysisestä ja paikallisesta näkökulmasta katsottuna oppimisympäristöinä toimivat siis erikokoiset eri alojen yritykset. Työpaikkojen ensisijainen tavoite oli työn teko, jolloin työympäristöjä ei fyysisesti ollut mukautettu oppimisen ympäristöiksi.

Kun aikaisemmin työssäoppimisjaksoilla opiskelijat kokivat ajan liian lyhyeksi voidakseen sosiaalistua täysimääräisesti työyhteisöön, oppisopimuskoulutuksessa opiskelijat olivat kokeneet päässeensä osaksi työyhteisöä ja oppineensa työnsä ja alansa käytäntöjä laajemmin. Vaikka kaikille opiskelijoille oli nimetty työpaikkaohjaaja, useimmiten koko työyhteisö osallistui opiskelijan ohjaukseen. Joissain tapauksissa myös raja opiskelijan roolin ja täysivaltaisen työntekijän välillä oli häilyvä. Työpaikan turvallisella ilmapiirillä oli suuri vaikutus oppimiseen ja virheiden tekemiseen. Työpaikoilla kuitenkin etenkin kiire ehkäisi oppijälähtöistä ohjausta ja oppimisen reflektointia.

Didaktisesta näkökulmasta katsottuna voidaan todeta, että työpaikat vaihtelivat sen mukaan, kuinka hyvin ne osallistuivat opiskelijan oppimisen tukemiseen. Parhaimmillaan opintoja oli suunniteltu yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa ja arviointi oli näkyvää. Pahimmillaan työpaikalla ei ollut tietoa oppisopimuskoulutuksen sisällöistä ja oppimisen arviointi oli piiloista. Useimmiten yhteistyö oppilaitoksen ja oppisopimustoimiston kesken ei opiskelijoiden kokemana ollut riittävää. Näin ollen konnektiivisuuden periaate ei täysimääräisesti toteutunut myöskään oppisopimuskoulutuksessa. Työpaikat myös tarjosivat erilaisia mahdollisuuksia osallistumiseen ja tiedon jakamiseen. Työympäristöjä koskevat keskeiset havainnot on koottu kuvioon 6.



KUVIO 6. Oppisopimuskoulutuksen työympäristöt oppimisympäristöulottuvuuksien kautta tarkasteltuna.

6.2 Asiantuntijatiedon integroituminen ja oppiminen eri ympäristöissä

Tämän tutkimuksen pohjalta Tynjälän (2016) *integratiivisen pedagogiikan* mallin sisältämät asiantuntijuuden tiedon elementit integroituivat toisiinsa eri tavoin eri koulutusmuodoissa. Oppilaitosmuotoisessa opiskelussa teorettinen ja käytännöllinen tieto näyttäytyivät usein erillisinä toisistaan, mikä johtui esimerkiksi oppiaineiden erottelusta ja opetustavasta. Tällöin tiedolla ei ollut jatkuvuutta, eikä myöskään sovellettavuutta eri ympäristöissä. Teoreettisen tiedon osuus oli oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa myös suuri.

Emotionaalisella tasolla oppiminen koettiin usein pitkästyttäväksi, mutta soveltava opetustyyli, käytännönläheisyys ja opettajan tuki toi oppimiseen innostuneisuutta. Opiskelijat tunnistivat itsessään tietynlaisia oppimisen piirteitä, mutta niitä ei useimmiten tuettu opetuksessa. Osa opiskelijoista myös hyödynsi itsenäisesti erilaisia apuvälineitä, kuten muistiinpanoja, opiskelun tukena. Oppilaitosmuotoisessa opiskelussa opiskelijat kuvasivat harvoin kuuluvuuden tunnetta oppilaitos- tai työssäoppimispaikan yhteisöön, jolloin voidaan esittää, että sosiokulttuurisen tiedon

jakaminen oli tässä koulutusmuodossa vähäistä. Opetuksessa tulisikin näin ollen hyödyntää niin opettajien kuin muiden opiskelijoiden sosiokulttuurista tietoa.

Oppisopimuskoulutus tarjosi parhaimmillaan jatkuvuuden kokemuksia teoriajaksojen ja työpaikalla oppimisen välillä silloin, kun tieto oli suoraan sovellettavissa uudessa ympäristössä. Aina näin ei kuitenkaan ollut, ja tiedon soveltamista rajoittivat esimerkiksi työpaikan työtehtävät tai teorian tiedon soveltumattomuus omalle alalle. Oppisopimuskoulutuksen emotionaalista ilmapiiriä kuvasi työn teon mielekkyys, mutta joissain tapauksissa työtehtävien vastuullisuus saattoi aiheuttaa paineita ja pelkoa. Oppimistilanteiden vastuullisuus useimmiten oli kuitenkin edistänyt progressiivista ongelmanratkaisua.

Oppisopimusopiskelijat kokivat useimmiten kuuluneensa työyhteisöönsä, ja he saivat sitä kautta sosiokulttuurista tietoa esimerkiksi työyhteisön tavoista. Sosiokulttuurista tietoa välittyi myös implisiittisesti, kun varttuneemmat työntekijät opastivat opiskelijoita työtehtävissä. Voidaan sanoa, että oppisopimuskoulutuksessa käytännöllistä tietoa opittiin paljon esimerkiksi työpaikoilla muilta työntekijöiltä. Opiskelijat tunnistivat oman tapansa oppia helposti myös työympäristössä, mutta aina ohjaus ei ollut oppijalähtöistä esimerkiksi kiireestä johtuen. Kiire vaikutti myös siihen, että teoreettista tietoa ei ollut aikaa pohtia nopeasti muuttuvissa työtilanteissa.

Voidaan sanoa, että eri koulutusmuotojen välillä vallitsi epäsuhta eri tiedon muotojen välillä. Oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa teoriaopetuksen osuus oli suurta, kun taas oppisopimuskoulutuksessa etenkin käytännöllisen ja sosiokulttuurisen tiedon määrä oli vallitseva. Eri koulutusmuodoissa myös erilaiset artefaktit, kuten opetuksen välineet ja mahdollisuudet integroida opittua tietoa, olivat erilaiset. Ennen kaikkea tuloksista kuitenkin nousi vahvasti esiin oppimisen emotionaalinen puoli, joka ohjasi oppijoiden suhtautumista opintoihin. Merkille pantavaa oli se, että opetuksen ja oppimisen tavalla oli suuri merkitys sen luomaan emotionaaliseen responssiin ja sitä kautta myös pitkäjänteisyyteen ja motivaatioon. Näin ollen tärkeää ei pelkästään ollut se, *mitä* opittiin, vaan *miten* opittiin.

6.3 Koulutus työelämään valmentavana tekijänä

Ammatillisen osaamisen koettiin kehittyneen eri tavoin eri koulutusmuodoissa. Tärkeänä tekijänä ammatillisten valmiuksien kehittymiseen vaikutti kummassakin koulutusmuodossa työelämäyhteys, sillä työympäristöissä opittiin työn teon tapoja ja käytäntöjä. Eri koulutusmuodoissa kuitenkin koettiin opitun eri taitoja, minkä lisäksi oppisopimuskoulutus oli edistänyt ammatillista itsevarmuutta.

Oppilaitoksen ja oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuutta tutkimusten valossa on hankalaa arvioida, sillä erot työllistymisen suhteen näyttävät tasoittuvan ajan myötä. Viitteitä kuitenkin on siitä, että oppisopimuskoulutus on oppilaitosmuotoista koulutusta useammin yhteydessä alhaisempaan työttömyyteen (Horn 2016 ; Parey 2012). Saksalaisen oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen vertailuaineiston perusteella Parey (2012) esittää, että samankaltaisista oppimistuloksista huolimatta oppisopimuskoulutus auttaa opiskelijoita kiinnittymään työelämään oppilaitosmuotoista koulutusta paremmin, millä on vaikutusta etenkin uransa alkupuolella olevien nuorten työllistymiseen ja työmarkkinoille kiinnittymiseen. Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijat kokivat oppisopimuksen aikana kasvaneensa yhteisön jäseniksi ja saaneensa varmuutta työntekoonsa, minkä lisäksi myös työnantajalla oli mahdollisuus seurata opiskelijan ominaisuuksia työntekijänä. Vastoin Pareyn tuloksia, tämän tutkimuksen haastateltavat kuitenkin kokivat taitonsa heikommiksi valmistuttuaan oppilaitosmuotoisesta koulutuksesta.

Horn (2016) on tutkinut unkarilaisessa kontekstissa eroja työllistymisessä oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen käyneiden henkilöiden välillä vuosi valmistumisen jälkeen. Verrattuna edellä mainittuun saksalaiseen kontekstiin, oppisopimuskoulutus ei Unkarissa ole vallitseva ammatillisen koulutuksen muoto, mikä antaa olettaa, että oppisopimuskoulutus ei välttämättä ole pitkälle organisoitua. Horn nostaa esiin etenkin sen seikan, että Unkarissa työpaikat eivät useinkaan tue oppisopimusta pedagogisin keinoin, jolloin myös oppimistulokset voivat jäädä vähäisiksi. Myös tässä tutkimuksessa esimerkiksi ohjauksella työpaikalla oli vaikutusta ammatillisen osaamisen kehittymiseen.

Kiinnostavaa edellä mainittujen tilastollisten tutkimusten havainnoissa on se, että niissä taidoissa ei eri koulutusmuotojen välillä usein nähty olevan eroavaisuuksia, mikä taas tässä tutkimuksessa nousi esiin. Tämän tutkimuksen pohjalta taitojen kehittymisestä ei voida vetää suoria johtopäätöksiä, sillä osallistujat olivat osallistuneet koulutuksiin peräkkäin, jolloin taustalla on jo ammatillista koulutusta, minkä lisäksi eri alat voivat kehittää erilaisia taitoja. Toisaalta tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole ensisijaisesti ollut tuottaa yleistettävää tietoa, vaan keskiössä ovat olleet opiskelijoiden omat kokemukset heidän ammatillisten valmiuksien kehittymisestään.

6.4 Erilaiset ympäristöt – erilaiset oppimisprosessit

Tässä luvussa on käsitelty opiskelijoiden kokemuksia oppimisen ympäristöistä ammatillisessa koulutuksessa. Oppimisympäristön ulottuvuuksia tarkasteltaessa huomattiin, että monet tekijät ovat limittäisiä ja vaikuttavat oppimiseen monen ulottuvuuden kautta. Esimerkiksi tilajärjestelyillä on vaikutusta sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja näin ollen myös didaktiseen ulottuvuuteen. Näin ollen

tietyt oppimiseen vaikuttavat tekijät olisi voitu mainita myös toisen ulottuvuuden alla. Yhteenvedon kautta nousee esiin myös se, että kaikkien ympäristöjen kohdalla jotkin ulottuvuudet eivät tulleet mainituiksi kertaakaan, mikä jo itsessään kertoo siitä, mitä ympäristön ulottuvuuksia on oppimisen kannalta koettu tärkeinä. Kuitenkin opiskelijoiden kokemukset ovat tärkeitä siinä mielessä, että aiemmat kokemukset ohjaavat oppimista myös myöhemmässä elämässä.

Kummassakin koulutusmuodossa esiintyi omia piirteitään, jotka tekivät oppimisesta ja osaamisen kehittymisestä omanlaisensa prosessin. Oppilaitosmuotoisen koulutuksen etuna näyttäytyi turvallinen ympäristö, jossa voitiin harjoitella ammatin perusteita. Oppimista ehkäisi kuitenkin oppimisympäristöjen yksipuolisuus ja opintojen vastaamattomuus käytäntöön. Oppisopimuskoulutuksessa taas oppiminen tapahtui useimmiten aidoissa työympäristöissä, joskaan sekään ei aina ollut ongelmatonta. Joissain tapauksissa teoreettinen tieto ei tukenut pääosin työpaikalla karttuvaa käytännön tietoa. Myös oppisopimuskoulutuksessa turvallinen työympäristö mahdollisti kokeilun ja virheiden tekemisen, joskin ajoittainen epävarmuus myös edisti ongelmanratkaisuprosessia.

Edellä mainittujen seikkojen lisäksi tärkeäksi teemaksi opiskelijoiden näkemyksissä nousi esiin oppimisen merkityksellisyys. Billett (2016) esittääkin, että ammatin opettaminen tai ohjaus ei tuota oppimistuloksia, ellei opiskelija itse osallistu oppimisprosessiin. Tämä tarkoittaa sitä, että hyvin suunniteltukaan ympäristö ei edistä oppimista, ellei opiskelija itse ole oppimiseen sitoutunut. Toisaalta oppimisen edellytykset hyvin huomioiva ympäristö voi merkittävästi edistää oppimisen kokemista mielekkääksi ja saada opiskelijan sitoutumaan toimintaan. Tässä tutkimuksessa nousi esiin myös eri osapuolten välisen yhteistyön tärkeys: Esimerkiksi Onstenk ja Blokhuis (2007) korostavat, että vuorovaikutusta eri oppimisympäristöjen välillä on lisättävä, sillä ammatillisen osaamisen kehittymisen edellytys on ennen kaikkea työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja tietopuolisen koulutuksen laadukas yhdistäminen.

Opiskelijat kokivat eri koulutusmuotojen myös valmentaneen heitä eri tavoin työelämään. Koulutusmuoto oli vaikuttanut konkreettisesti työllistymiseen, mutta myös opiskelijoiden henkilökohtaiseen kokemukseen omasta osaamisesta. Eri koulutusmuotojen koettiin myös valmistavan osaajia ammattiin eri tavoin työnantajan näkökulmasta.

Yhteenvetona voidaan esittää, että koulutusmuodosta riippumatta, koulutuksen tulisi tukea monenlaisen tiedon hankintaa ja soveltamista erilaisissa ympäristöissä. Tärkeää koulutuksessa olisi myös tukea opiskelijoita emotionaalisesti, mikä tarkoittaa kannustusta, mutta myös asettamista oman mukavuusalueen ulkopuolelle. Koulutuksen tulisi myös kiinnittyä aitoihin ympäristöihin ja asiakastilanteisiin, jotta oppiminen koettaisiin merkitykselliseksi.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa on tutkittu kuuden eri alan ammatilliseen koulutukseen osallistuneen henkilön kokemuksia opiskelusta oppilaitos- ja oppisopimusmuotoisissa koulutuksissa. Tutkimuksen tarkoitus on ollut valottaa opiskelijoiden kokemuksia eri koulutusmuotojen oppimisympäristöistä, sekä oppimisen ja osaamisen kehittymisen prosesseista koulutusten aikana. Samalla on pyritty saamaan vastaus myös siihen, miten opiskelijat kokevat opintojen antaneen heille valmiuksia siirtyä ja toimia työelämässä. Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia aiemman tutkimustiedon valossa, sekä esitetään ehdotuksia siitä, kuinka tietoa voitaisiin hyödyntää koulutuksen ja oppimisympäristöjen suunnittelun tukena.

7.1 *Oppimisympäristöt muutoksessa*

Ammatillisen koulutuksen tutkimuskentällä etenkin oppilaitosympäristöä tarkasteleva tutkimus on ollut vähäistä. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaitosmuotoinen koulutus koetaan usein ympäristöltään laitosmaiseksi ja ilmapiiriltään negatiiviseksi. Myös tässä tutkimuksessa tämäntyyppinen näkemys oli opiskelijoiden puheessa yleistä ja viihtyminen koulussa oli vähäistä. Toisaalta tutkimus kuitenkin valotti sitä seikkaa, että etenkin didaktisilla muutoksilla ympäristössä voitiin saada aikaan myönteisempi suhtautuminen opiskeluun. Tämä tulos vahvistaa sitä näkemystä, että opettajajohtoisesta ja passiivisesta opetustyylistä tulisi siirtyä kohti osallistavampia opetuskäytäntöjä.

Tutkimustieto myös oppisopimuskoulutuksen tietopuolisista jaksoista on vähäistä. Tämän tutkimuksen osallistajat arvostivat lähijaksoilla etenkin osallistavaa opetustapaa ja opettajan ammattitaitoa. Keskeiseksi seikaksi nousi myös opintojen työelämävastaavuuden tärkeys. Tämän pohjalta voidaan esittää, että opinnot tulisi rakentaa siten, että ne tukisivat oppimisympäristöjen välistä vuorovaikutteista oppimisprosessia ja tukisivat tiedon soveltamista tietopuolisten opintojen ja työpaikan välillä.

Työpaikalla tapahtuva oppiminen on ollut oppilaitosmuotoista koulutusta laajemman tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteena. Työssä oppimisen tutkimus onkin tärkeää ammatillisen koulutuksen lähentyessä jatkuvasti työelämää. Tämän tutkielman tutkimustulokset kuitenkin

osoittivat aiempien tutkimusten tapaan, että työyhteisöjen ohjauskäytänteet saattoivat vaihdella. Kun osaaminen nähdään yhtenä kilpailutekijänä yrityksissä kiristyvillä globaaleilla markkinoilla, nostaa se esiin työpaikkojen pedagogisten toimien tehostamisen ja työntekijöiden omaehtoisen oppimisen tärkeyden. Työyhteisöjen ohjaava rooli näyttäytyi tämän tutkimuksen perusteella kummassakin koulutusmuodossa vielä verrattain heikkona, etenkin oppilaitosmuotoisen koulutuksen työssäoppimisjaksoilla. Koska usein koko työyhteisö osallistui opiskelijan ohjaamiseen, voidaan pohtia, onko vain yhden vastuuhjaajan nimeäminen kaikissa tapauksissa riittävää. Myös eri tahojen yhteistyö on tämän tutkimuksen lisäksi näyttäytynyt merkittävänä tekijänä aiemmissa tutkimuksissa. Haasteena yhteistyölle onkin kaikkien osapuolten kohtaama resurssien niukkuus. Tarpeen on siis kehittää toimiva yhteistyömalli koulutuksen järjestäjien ja työpaikkojen välille.

Ammatillisen koulutuksen muuttuessa myös opettajan rooli muuttuu. Esimerkiksi Manninen ym. (2007) esittävät, että opettajan tulisi ensisijaisesti olla oppimisympäristön suunnittelija. Taivassalo-Salkosuo, Tauriainen ja Valio (2010, 81) taas näkevät opettajan roolin muuttuvan aiemmasta tiedon jakajan roolista eräänlaiseksi oppimisen valmentajaksi. Paaso (2015, 59) sen sijaan esittää ammatillisten opettajien tulevaisuuden osaamisvaatimuksiksi muun muassa kyvyn toimia dynaamisesti verkostoissa ja siirtyä kohti työelämäyhteistyötä. Vaikka osaamisvaatimuksia on paljon, osoittivat tutkimuksen tulokset opettajien ammattitaidolla olevan keskeinen asema oppimisedellytysten luomisessa ja opintojen tukemisessa. Opettajien ammattitaidon tukeminen on siis tärkeä osa ammatillisen koulutuksen kehittämistä.

7.2 Joustavan opiskelun vaatimukset

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että eri koulutusmuodot tukevat eri tavoin oppimisen ja osaamisen kehittymisen prosesseja. Aiemman tutkimustiedon valossa tulos oli odotettava, mutta kahden koulutusmuodon tutkiminen loi tarkentavaa näkökulmaa eri tiedon muotojen suhteesta toisiinsa ammatillisen koulutuksen eri koulutusmuodoissa.

Tutkimus osoitti, että oppilaitosmuotoinen koulutus korostaa abstraktia ja teoreettista tietoa, sekä yksilön suoritusta ja arviointia. Haasteena on käytännöllisen ja sosiokulttuurisen tiedon vähäisyys, sekä teoreettisen tiedon kytkeminen niihin osana kokonaisvaltaista oppimisprosessia. Osaltaan voidaan kuitenkin sanoa, että opiskelijoiden itsesäätytaidoilla oli enemmän tilaa kehittyä hidastempoisessa oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa, kuin oppisopimuskoulutuksessa. Koska oppisopimuskoulutus on työvaltainen koulutusmuoto, siinä korostuvat etenkin käytännöllisen ja sosiokulttuurisen tiedon rooli. Haasteena kuitenkin on teoreettisen tiedon ja reflektoinnin yhdistäminen usein tilannekohtaiseen oppimiseen ja työpaikkojen kiireiseen työtahtiin.

Tutkimuskentällä vähälle huomiolle jääneet emotiot näyttäytyivät merkittävänä oppimisen moottoreina. Aineistossa emotiot näkyivät esimerkiksi siinä, että moni negatiivisia tunteita ja motivaation puutetta kokenut henkilö oli oikeanlaisilla opetusmenetelmillä ja sosiaalisella tuella innostunut opiskelusta. Havainnoista voidaan päätellä, että opiskelijat motivoituvat, mutta myös kokivat innostusta eri asioista. Voidaan pohtia, jättääkö tietoa ja osaamista korostava kulttuuri oppimisen tärkeiden emotionaalisten prosessien ja muiden itsesääätelykykyjen tukemisen liian vähälle huomiolle.

Tutkimuksen aineistossa nousi esiin joitakin esimerkkejä teknologian tehokkaasta käytöstä oppimisprosessin tukena. Teknologia oli kuitenkin harvoin kytketty osaksi oppimisprosessia, jolloin se mahdollisti lähinnä etäopiskelun ja itsenäisen tiedonhankinnan. Tieto- ja viestintätekniikan osuus opetussektorilla kuitenkin kasvaa jatkuvasti. Oikein hyödynnettynä se luo mahdollisuuksia oppijälähtöiseen opetukseen ja oppimisprosessin tunnistamiseen ja tukemiseen. Osaltaan tämä tutkimus tuo näkyväksi myös teknologian hyödyntämisen käytäntöjä ammatillisessa koulutuksessa, sekä mahdollisuuksia oppimisprosessin tukemiseen.

Tarpeen on nostaa esiin myös oppimisen yhteisöllisyys, joka koettiin vähäiseksi kummassakin koulutusmuodossa. Täytyy muistaa, että yhteisöllisyys ei itsessään edistä oppimista, ellei ryhmällä ole selviä intressejä oppia ja rakentaa tietoa yhdessä (Manninen ym. 2007). Esimerkiksi oppisopimuksessa vertaistukea kaivattiin itsenäisten opintojen rinnalle. Oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa taas projektimainen työskentely aidoissa asiakaskontakteissa koettiin mielekkäänä. Keskeistä siis kummassakin koulutusmuodossa on tukea yhteisöllisen oppimisen ja vertaisoppimisen prosesseja.

7.3 Työelämän osaamistarpeet

Tutkimuksen osallistujat kokivat eri koulutusmuotojen antaneen heille valmiuksia siirtyä ja toimia työelämässä eri tavoin. Oppilaitosmuotoinen koulutus tarjosi alan perustiedot, mutta opiskelijat eivät kokeneet sen tukeneen heidän ammatillisia valmiuksiaan riittävästi. Sen lisäksi työllistyminen oli kesä- ja kausitöitä lukuun ottamatta heikkoa. Työllistymisen esteenä opiskelijat kokivat oman puutteellisen osaamisensa lisäksi sen, että työnantajat eivät arvostaneet ammatillista oppilaitosmuotoista koulutusta riittävästi. Oppisopimuskoulutuksessa sen sijaan opiskelijat olivat saaneet varmuutta työntekoonsa, minkä lisäksi suurin osa oli työllistynyt koulutuksen jälkeen oppisopimusyhteyteen.

Osaltaan voidaan sanoa, että opintojen merkityksellisyys näyttäytyi tutkimuksessa merkittävänä tekijänä opintojen sujuvuudelle. Tässä aidoilla työtehtävillä ja opintojen

työelämäyhteydellä oli suuri merkitys. Edellä mainittuihin tuloksiin peilaten voidaan esittää, että opintojen työelämäyhteys edisti opiskelijoiden ammatillista itsevarmuutta, minkä lisäksi se toi tutkintoon arvostettavuutta työnantajan näkökulmasta. Viime kädessä merkityksellisyys siis edisti myös siirtymistä työelämään.

Tutkimus sai myös laajemmin pohtimaan koulutuksen antamia valmiuksia tulevaisuuden työelämään. Tynjälä ja Gijbels (2012, 210) esittävät, että faktatiedon ulkoa oppiminen ei muuttuvassa maailmassa ole enää tärkeää, vaan tärkeämpää on kyky hankkia ja arvioida tietoa, sekä hyödyntää sitä ongelmanratkaisun apuna. Koulutuksen siis tulisi tukea tiedon soveltamista, mikä tässä tutkimuksessa näyttäytyi etenkin oppilaitosmuotoisen koulutuksen heikkoutena. Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamat ammatillisen koulutuksen arvioinnit (esim. Frisk & Räisänen 2014a ; Frisk & Räisänen 2014b ; Kilpeläinen 2016) osoittavat, että opiskelijoilla on puutteita työn perustana olevan tiedon hallinnassa. Isopahkala-Bouret (2013) esittää, että ammattiosaamisen näytöt eivät huomioi tarpeeksi teoretiedon osuutta ammatilliselle osaamiselle, joka edesauttaisi osaamisen siirrettävyyttä erilaisiin työympäristöihin. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat kokivat oppimistehtävät usein pakollisiksi suorituksiksi, eivätkä oppimista tukeviksi tehtäviksi. Haasteena on siis kehittää oppimista aidosti kehittäviä harjoitteita sekä oppimisen arviointia.

Muuttuvassa maailmassa tärkeitä ovat myös esimerkiksi yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot (esim. Guile & Griffiths 2001). Tutkimus antoi viitteitä siitä, että näitä taitoja opittiin etenkin aidoissa työtilanteissa. Työtilanteiden etuna oppilaitokseen verrattuna oli haasteellisuus ja vastuullisuus, sillä aitojen työtilanteiden koettiin edistäneen ongelmanratkaisukykyä ja henkistä kasvua. Rintala ym. (2015, 16) esittävät, että yksi ammatillisen kasvun edellytys on eteneminen vaativampiin tehtäviin. Oppimisen ohjaajien tulisi siis ensisijaisesti niin oppilaitoksessa kuin työpaikalla tukea haasteellisten tehtävien suorittamista, mikä vastavuoroisesti myös lisää opiskelijan luottamusta omiin kykyihinsä.

Joustavien opintopolkujen rakentamisessa opintojen ohjauksella ja henkilökohtaistamisella on tärkeä osa ja ohjauksella tulisi pyrkiä tukemaan opiskelijoiden kykyä tunnistaa osaamisensa ja osaamistarpeensa. Koska eri koulutusmuotojen havaittiin tukevan osaamisen kehittymistä eri tavoin, voidaan pohtia, vastaako yksi koulutusmalli kaikkien oppijoiden tarpeisiin. Voidaankin kysyä, onko tarpeen kehittää oppilaitos- ja oppisopimuskoulutusta omina koulutusmuotoinaan, vai olisiko tarkoituksenmukaisempaa kehittää ammatillista koulutusta yhtenä, joustavan opiskelun kokonaisuutena?

7.4 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksen tekoon kuuluu aina osana sen luotettavuuden tarkastelu. Tuomen ja Sarajärven (2009, 134) mukaan ensimmäiseksi tulee tarkastella tutkimuksen objektiivisuutta. Tämän tutkielman lähtökohtana on ollut osallistujien subjektiivisten kokemusten tutkiminen heidän merkityksenantonsa kautta, joten tietoa ei sinällään voida pitää objektiivisena. Subjektiivisuuden puolesta puhuu myös se seikka, että tutkija on koko tutkimusprosessin ajan tehnyt tulkintoja tutkimuskohteesta ja -aineistosta. Tulkintojen tueksi ja luotettavuuden parantamiseksi on näin ollen esitetty katkelmia aineistosta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida *validiteetin* ja *reliabiliteetin* kautta. Validiteetilla tarkoitetaan yleisesti sitä, tutkitaanko tutkimuksessa sitä, mitä siinä on esitetty tutkittavan. Eskola ja Suoranta (1998, 154) esittävät, että validiteettia voidaan arvioida muun muassa sitä kautta, ovatko tutkimuksen teoreettisten lähtökohdat ja menetelmät yhteneväisiä, ja ovatko tulkinnot ja johtopäätökset totuudenmukaisia suhteessa aineistoon. Reliabiliteetin kautta taas arvioidaan sitä, ovatko tutkimus ja saadut tulokset toistettavissa tieteellisin menetelmin uudelleen tai toisessa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–138). Tässä kappaleessa arvioidaan tutkimuksen teknisen toteutuksen lisäksi myös aineiston hankintaa ja raportointia luotettavuuden kannalta.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin kuuden ammatilliseen koulutukseen osallistuneen henkilön kokemuksia opinnoista eri opiskelumuodoissa. Haastatellut henkilöt valittiin sillä perusteella, että he olivat suorittaneet sekä oppilaitos- että oppisopimusmuotoisen ammatillisen koulutuksen. Koska muita kriteereitä informanttien valinnassa ei ollut, ovat tutkimukseen osallistuneet henkilöt voineet opiskella ammattiin eri alueilla, eri oppilaitoksissa, eri aikoina ja eri ikäisinä. Tutkintojen suoritustavoissa ei myöskään ole eroteltu toisistaan perus- tai näyttötutkintoina suoritettuja koulutuksia.

Tarkasteltaessa osallistujien taustatekijöitä, voidaan huomioda esimerkiksi koulutuksen alueelliset erot, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin niin, että koulutuksen alueelliset resurssit ovat vaikuttaneet opetuksen ja kouluvarustuksen laatuun. Tuloksia tarkasteltaessa täytyy ottaa huomioon myös se seikka, että koulutukseen oli osallistuttu eri ajanjaksoina, jolloin ammatillisen koulutuksen käytännöt ovat voineet poiketa toisistaan. Tämä voi näkyä esimerkiksi opetussuunnitelman tasolla tai oppimisympäristöjen teknisessä varustelussa. Vaikka tutkinnon suoritustavalla opetussuunnitelma- tai näyttötutkintoperusteisesti ei näyttäytynyt olevan merkittävä eroa osallistujien kokemuksissa, täytyy tämä ero ottaa myös tulosten tulkinnassa huomioon.

Eri aikoina suoritettuihin koulutuksiin ja niiden kuvailuihin voi myös vaikuttaa haastateltavien ikä. Virtanen ja Tynjälä (2008) ovat havainneet, että itsearviointitaidot ovat vanhemmilla

opiskelijoilla usein kehittyneemmät, minkä lisäksi he osallistavat sanallistaa taitojaan paremmin kuin nuoremmat. Virtanen ja Tynjälä (2008) ovat myös havainneet eroja eri alojen välillä esimerkiksi pedagogisessa ohjauksessa työpaikoilla. Tutkimuksen osallistujat olivat eri alojen opiskelijoita, mikä voi vaikuttaa heidän kuvauksiinsa opetuksesta ja työkokemuksesta. Myös tämä tulee yhdessä työkokemuksen kanssa ottaa huomioon, kun arvioidaan etenkin koulutuksen aikana opittuja taitoja. Taustamuuttajat on pyritty ottamaan huomioon tuloksia tulkittaessa, mutta se ei ole ollut tutkimuksen itseistarkoitus. Näin ollen on mahdollista, että joillakin tekijöillä on ollut merkittäviä vaikutuksia tutkimuksen tuloksiin.

Kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta tutkittiin laadullisesti teemahaastattelun menetelmin. Tällöin tutkijalla oli ennalta hahmoteltu haastattelurunko, jonka pohjalta haastattelut tehtiin. Ennalta suunniteltujen teemojen voi ajatella lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, sillä tällöin kaikkia osallistujia haastatellaan samoihin asioihin liittyen. Puolistrukturoitu teemahaastattelu myös mahdollistaa kysymyksien ja teemojen vapaan etenemisjärjestyksen. Haastatteluun menetelmän liittyi kuitenkin tiettyjä luotettavuustekijöitä, sillä haastattelutilanteessa voivat yhtäaikaaisesti vaikuttaa esimerkiksi tilannekohtaiset tekijät, tilanteesta riippumattomat tekijät, sekä tutkijan ja tiedonantajan keskinäinen vuorovaikutus. Näistä syistä tutkija pyrki ennen haastatteluja ja niiden aikana ottamaan huomioon näitä tekijöitä esimerkiksi kehottamalla haastateltavia varaamaan haastattelulle rauhallisen ajankohdan. Lisäksi tutkija vältti tuomasta esiin omia näkökantojaan tai tunnereaktioitaan haastattelun aikana.

Oppimista ja osaamisen kehittymistä on ammatillisen koulutuksen kontekstissa viime aikoina tutkittu paljon määrällisin menetelmin (esim. Leino 2011 ; Virtanen & Tynjälä 2008 ; Virtanen, Tynjälä & Collin 2009), mikä tuottaa tietoa valmiiksi annetuista vaihtoehdoista. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osaltaan poikkeavat aikaisemmista tutkimustuloksista, jolloin voidaan esittää, että luotettavuuden parantamiseksi tulisi hyödyntää sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta. Metodologisen triangulaation lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa esimerkiksi tutkimalla useampaa osapuolta eri ajanjaksoina. Koska tutkimus tehtiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysimenetelmää hyödyntäen, on teorialla ollut tulosten tulkintaa ohjaava rooli. Tutkimuksessa haluttiin välttää teoriasidonnaisuutta, jotta aineistosta nousevat havainnot pääsisivät kuuluviin. Luotettavuutta voitaisiin kuitenkin koetella tulkitsemalla aineistoa myös eri teoreettisista lähtökohdista käsin.

Tulosten tulkintaan vaikuttaa myös tutkijan asennoituminen tutkimuskohteeseen. Omien kokemustensa ja teoreettisen tiedon pohjalta tutkijalla oli tietynlainen käsitys ammatillisen koulutuksen kentästä ja koulutusmuotojen ominaispiirteistä. Tällaisia käsityksiä olivat esimerkiksi ajatus siitä, että opiskelijat ammatillisessa koulutuksessa ensisijaisesti pitäisivät toiminnallista ja

tekemisen kautta tapahtuvaa oppimista mielekkäämpänä, kuin opiskelua kirjoista lukemalla. Oltuaan mukana oppisopimuskoulutuksen tutkimusryhmässä tutkijalle oli myös välittynyt tietoa oppisopimuskoulutuksen ongelmakohdista esimerkiksi alan toimijoiden ja työpaikkaohjaajien näkökulmasta. Voidaan kuitenkin sanoa, että käsitykset sekä muuttuivat että laajenivat tutkimusprosessin myötä. Tällöin näkökulmat esimerkiksi oppimisprosessiin ja siihen vaikuttaviin tekijöihin saivat uusia ulottuvuuksia. Tutkimus myös välitti yksityiskohtaisempaa tietoa eri koulutusmuotojen arjesta ja toteutuksien moninaisuudesta. Tämä moninaisuus on myös yksi syy siihen, että tutkija ei voi tutkimuksessaan välittää kaikkea yksityiskohtaista tietoa tutkimuskohteestaan, vaan aineistosta on haettu säännönmukaisuuksia ja yleisiä piirteitä. Osaltaan voidaan siis sanoa, että yksittäisen haastateltavan ääni ei välttämättä aina ole päässyt kuuluviin tutkimusraportissa.

Tutkimuksen yhtenä luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää myös sen eettisyyttä. Näin ollen osallistujia informoitiin ennen tutkimusta saatekirjeessä, sekä haastattelutilanteessa ennen varsinaista haastattelua. Osallistujien oli myös mahdollista kieltäytyä tutkimuksesta ja ottaa osaa haastattelun kulkuun, sekä kysyä tarkentavia kysymyksiä. Tutkimuksen raportoinnissa on myös huomioitu osallistujien anonymiteetti, eikä henkilöiden, oppilaitosten, työpaikkojen tai paikkakuntien nimiä ole kirjoitettu raporttiin. Henkilöiden anonymiteetin suojaamiseksi tutkimuksen osallistujista on tässä raportissa kerrottu ainoastaan ikä, sukupuoli, sekä opiskeltava ala.

Käsillä olevan tutkimuksen tuloksia tulee siis arvioida kriittisesti monesta näkökulmasta, eikä pienellä aineistolla saatu tutkimustulos sellaisenaan tarjoa ratkaisuja koulutuksen ongelmiin. Tämän tutkimuksen menetelmä- ja teoriavalinnoilla ollaan kuitenkin saatu tietynlainen kuva ammatillisesta koulutuksesta, sen oppimisympäristöistä, sekä niiden suhteesta oppimiseen ja ammatillisen osaamiseen kehittymiseen. Näin ollen tutkimus voi toimia suuntaa-antavana katsauksena opiskelijoiden kokemuksiin ammatillisesta koulutuksesta.

Tuloksia tarkasteltaessa täytyy ottaa huomioon myös se seikka, että viime kädessä oppimisessa ja opiskelussa on kyse oppijan omasta aktiivisuudesta ja vastaanottavaisuudesta. Oppimisympäristöillä tai opetusjärjestelyillä ei välttämättä voida vaikuttaa kiinnostukseen ja motivaatioon, jotka saattavat olla kateissa esimerkiksi koulutukseen liittymättömistä syistä. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että opintoja ei suinkaan aina suoritettu tavoitteellisesti, vaan niitä saatettiin suorittaa esimerkiksi vanhempien mieliksi. Sen vuoksi tutkimuksen tuloksia täytyy tarkastella myös siitä näkökulmasta, että sen tuloksiin ovat voineet vaikuttaa myös monet oppijakohtaiset, sekä kontekstuaaliset tekijät, eivätkä tulokset sellaisenaan välttämättä päde toisessa ympäristössä.

7.5 Jatkotutkimukset

Ammatillisen koulutuksen muutokset nostavat esiin monia kehittämistarpeita ja tutkimuskohteita. Kehittämiskohteet, kuten opintojen joustavoittaminen, digitalisaatio ja työelämälähtöisyyden lisääntyminen, nostavat tarvetta uusille tutkimuksellisille lähtökohdille.

Joustavien opintopolkujen suunnittelun tueksi tarvitaan tutkimusta oppilaitos- ja oppisopimuskoulutuksen lisäksi ns. x+y -mallin koulutuksista, jossa yhden tutkinnon aikana opintoja voidaan suorittaa jaksokohtaisesti joko oppilaitoksessa tai työpaikalla. Tämän tutkimuksen toteutuksen aikaan tämäläisiä koulutuksia järjestettiin vielä vähän, vaikka määrä on kasvanut erilaisten hankkeiden myötä. Tutkimuksen aineiston kautta nousi myös esiin havaintoja opiskelijoiden erilaisista oppimisorientaatioista, mutta tämän tutkimuksen tiimoilta tähän ei syvemmin pureuduttu. Tarvitaankin lisää tietoa siitä, millaiset koulutusmuodot tai niiden yhdistelmät sopivat erilaisille oppijoille, jotta tutkinnot voitaisiin rakentaa entistä henkilökohtaisemmiksi. Myös oppimisanalytiikka ja oppimisen data antavat mahdollisuuksia tarkastella tarkemmin oppimisen prosesseja ammatillisessa koulutuksessa.

Tarpeen on seurata ammatillisen koulutuksen reformin ja muiden koulutuspoliittisten toimenpiteiden vaikutuksia ammatillisen koulutuksen kehitykseen. Tutkintojen muuttuessa näyttötutkintoperusteisiksi oppimisen arviointi asettaa tutkimisen ja kehittämisen tarpeita. Työelämävalmiuksien kannalta tutkimuksellista huomiota tulisi kohdentaa etenkin nuorten ammatinvalintaan. Hyvänä tutkimuskohteena tällöin voivat toimia esimerkiksi oppisopimuskoulutuksen ennakkojaksot ja muut valmentavat jaksot, joita tutkimalla saadaan tärkeää tietoa uraohjauksen tueksi.

Tieto- ja viestintäteknologian monipuolistuminen opetuskäytössä tuottaa myös tarvetta niin opetusmenetelmien kuin oppimisprosessien tieteelliselle tarkastelulle. Koska opettajat ja ohjaajat näyttäytyvät merkittävänä tekijöinä oppimisen tukemisessa, syytä on kohdentaa tutkimusresursseja myös tälle alueelle. Viitteitä onkin siitä, että ammatillisten opettajien osaaminen ei täysin vastaa tulevaisuuden osaamistarpeisiin (Paaso 2012). Jotta koulutus voisi uudistua, tärkeää on tunnistaa opetuksen taustalla vallitsevia opetus- ja ihmiskäsityksiä.

Uudenlaiset osaamisvaatimukset kohdistuvat myös oppimisen ohjaajiin työpaikalla. Työpaikkaohjaajien tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelijoiden ohjaus koetaan haastavaksi, minkä lisäksi he kokevat resurssit ohjaukseen riittämättömiksi (esim. Leino 2011). Työelämäyhteistyön lisäämiseksi ja laadukkaan työssä oppimisen takaamiseksi tarvitaan siis tietoa ohjauksen hyvistä käytännöistä ja sen ongelmakohdista.

Tynjälä (2008, 149) esittää, että koulutuksen ja opetuksen käytänteet eivät aina muutu samaa tahtia muun maailman kanssa. Voidaan kuitenkin toivoa, että koulutuspoliittiset muutokset yhdessä laadukkaan tutkimuksen kanssa antavat mahdollisuuksia yhdistää kummankin koulutusmuodon hyviä puolia, jotta koulutus valmistaisi omia vahvuuksiaan tunnistavia tulevaisuuden osaajia.

LÄHTEET

- Aarkrog, V. 2005. Learning in the workplace and the significance of school-based education: A study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education* 24 (2), 137–147.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. 2011. Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research* 81(2), 132–169.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. 2012. Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations & Learning* 5 (2), 153–173.
- Alasuutari, P. 2014. *Laadullinen tutkimus 2.0. 5. painos*. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, J. R. 1981. *Cognitive skills and their acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Argyris, C. 1993. *Knowledge for action: A guide to overcome barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beach K. 1999. Consequential transitions: A socio-cultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education* 24, 101–139.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves*. Chicago: Open Court.
- Billett, S. 2001. Learning through work: Workplace affordances and personal engagement. *Journal of Workplace Learning* 13, 209–214.
- Billett, S. 2002. Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies* 50 (4), 457–483.
- Billett, S. 2004. Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning* 16 (6), 312–324.
- Billett, S. 2011. *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Dordrecht: Springer.
- Billett, S. 2016. Apprenticeship as a mode of learning and model of education. *Education + Training* 58 (6), 613–628.
- Cairns, L. & Malloch, M. 2011. Theories of work, place and learning: New directions. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (toim.) *The SAGE handbook of workplace learning*, 3–16.
- Collins, H. 2010. *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Englanninkielinen teos on julkaistu vuonna 1915. Helsinki: Otava

Engeström, Y. 1996. Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology* 55, 126–132.

Eraut, M. 2004. Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context*. London: Routledge, 201–221.

Eraut, M. 2004a. Informal learning at the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.

Eraut, M. 2004b. Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context*. Lontoo: Routledge, 201–221.

Eraut, M. 2010. Knowledge, working practises and learning. Teoksessa S. Billett (toim.) *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches*. Dordrecht: Springer, 37–58.

Ericsson, K. A. 2006. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 613–632.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3.painos. 179–203.

Euroopan komissio. 2013. Apprenticeship and traineeship schemes in EU27: Key success factors – A guidebook for policy planners and practitioners.
<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11348&langId=en> (Luettu 6.10.2016.)

Fenwick, T. 2008. Understanding relations of individual – collective learning in work: A review of research. *Management Learning* 39 (3), 227–243.

Frisk, T. (toim.) 2010. Oivalluksia, ideoita ja esimerkkejä oppimisympäristöiksi ammatillisessa koulutuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2010:1. Opetushallitus: verkkojulkaisu.
http://www.oph.fi/download/124992_Oppimisymparistoja_avartamassa_UUSI.pdf
(Luettu 4.10.2016.)

Frisk, T. & Räisänen, A. 2014a. Ammatillinen osaaminen käsi- ja taideteollisuusalan perustutkinnossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 8:2014. Verkkojulkaisu.
<http://karvi.fi/publication/ammattillinen-osaaminen-kasi-ja-taideteollisuusalan-perustutkinnossa/>
(Luettu 8.11.2016.)

Frisk, T. & Räisänen, A. 2014b. Ammatillinen osaaminen liiketalouden perustutkinnossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 9:2014. Verkkojulkaisu.

<http://karvi.fi/publication/ammattillinen-osaaminen-liiketalouden-perustutkinnossa/> (Luettu 8.11.2016.)

Fuller, A., & Unwin, L. 2002. Developing pedagogies for the contemporary workplace. Teoksessa K. Evans, P. Hodkinson, & L. Unwin (toim.) *Working to learn*. London: Kogan Page, 95–111.

Fuller, A., Munro, A., & Rainbird, H. 2004. Conclusion. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context*. London: Routledge, 299–306.

Fuller, A. & Unwin, L. 2003. Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16 (4), 407–426.

Gardner, H. 1993. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Griffiths, T. & Guile, D. 2003. A connective model of learning: The implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal* 2 (1), 56–73.

Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113–131.

Hager, P. 1998. Recognition of informal learning: Challenges and issues. *Journal of Vocational Education and Training* 50, 521–35.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6.–7. painos. Porvoo: Wsoy.

Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruktointi. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Harteis, C., Bauer, J. & Gruber, H. 2008. The culture of learning from mistakes: How employees handle mistakes in everyday work. *International Journal of Educational Research* 47, 223–231.

Heikkinen, A. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Teoksessa A. Rajaniemi, (toim.) *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. Saarijärvi: OKKA-säätiö. 10–25.

Heikkinen, A. 2004. Can European policy draw on models of vocational education? Teoksessa Cedefop (toim.) *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*. Cedefop Panorama Series 103. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 100–121.

Helakorpi, S. 2005. Työn taidot – ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Teemahaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus.

Huhtala, S. 2005. Tukitoimia oppimiseen ja opiskeluun – yksi ratkaisuyritys ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseksi. *Kasvatus* 36 (2), 126–137.

Huhtala, S. 2007. "Tulevaisuus... Se näyttää hyvältä..." – Mirjan opiskelutarina. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 9 (2), 47–56.

Horn, D. 2016. The effectiveness of apprenticeship training: A within-track comparison of workplace-based and school-based vocational training in Hungary. *Social Science Research* 55 (1), 139–154.

Illeris, K. 2009. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists – in their own words*. Routledge. 7–20. Verkkojulkaisu.
<http://www.pgce.soton.ac.uk/IT/Learning/Theories/ContemporaryTheoriesofLearning%20Learning%20theorists%20in%20their%20own%20words%20-%20Knud%20Illeris.pdf> (luettu 28.8.2016.)

Illeris, K. 2011. Workplaces and learning. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (toim.) *The SAGE handbook of workplace learning*, 32–45.

Irjala, M. 2014. Tuettu oppisopimuskoulutus - erityisryhmille mahdollisuus työelämän yhdenvertaisuuteen. Tampereen yliopisto. Pro gradu.

Isopahkala-Bouret, U. 2013. Hyvä suoritus! Osaamislähtöisten arviointikäytäntöjen soveltaminen ja seuraukset. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 47–62.

Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. *Työssäoppimisen lumo*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeen aikuiskoulutuskeskus.

Jørgensen, C. H. 2015. Challenges for work-based learning in vocational education and training in Nordic countries. Teoksessa S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen & A. Vallo (toim.) *Working and learning in times of uncertainty: challenges to adult, professional and vocational education. Research on the Education and Learning of Adults, Volume 4*. Rotterdam: Sense Publishers, 159–171.

Juul, I. & Jørgensen, C. H. 2011. Challenges for the dual system and occupational self-governance in Denmark. *Journal of Vocational Education & Training* 63 (3), 289–303.

Kalalahti, M. 2007. Opiskelu ympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus* 38 (5), 417–431.

Kanfer, R. & Ackerman, P. 2005. Work competence: A person-oriented perspective. Teoksessa A. J. Elliott & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 336–353.

Kauravaara, K. 2015. Nuoren miehen toimijuus ammattioppilaitoksen virallisen kulttuurin kehityksessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero*, 29–40.

Kilpeläinen, P. 2016. Ammatillinen osaaminen autoalan perustutkinnossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 24:2016. Verkkojulkaisu. <http://karvi.fi/publication/amatillinen-osaaminen-autoalan-perustutkinnossa/> (Luettu 8.11.2016.)

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3.painos. 70–85.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Englewood Cliffs.

Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 996. Akateeminen väitöskirja.

Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 21.8.1998/630.

Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuksista. http://www.oph.fi/download/49227_tyopaikat_oppimisymparistoina.pdf (Luettu 15.10.2016.)

Lave, J. 1990, The culture of acquisition and the practice of understanding. Teoksessa J.W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (toim.) Cultural Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 309–327.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtonen, E. 2016. Oppisopimuskoulutus työnantajan näkökulmasta: hyödyt ja haasteet. Tampereen yliopisto. Pro gradu.

Leino, O. 2011. Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. Itä-Suomen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0593-2/urn_isbn_978-952-61-0593-2.pdf (Luettu 1.11.2016.)

Le Maistre, C., & Paré, A. (2006). A typology of knowledge demonstrated by beginning professionals. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) Higher education and work: Collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 103–113.

Malcom, J., Hodkinson, P. & Colley, H. 2003. The interrelationships between informal and formal learning. Journal of Workplace Learning 15 (7–8), 313–318.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt – johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. 1990. Informal and incidental learning in the workplace. London: Routledge.

Mulder, M. 2014. Conceptions of professional competence. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) International handbook on research into professional and practice-based learning. Dordrecht: Springer, 107–137.

Nokelainen, P. (2010). Mistä on ammatilliset huippuosaajat tehty? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 12 (2), 4–12.

OECD 2010. Learning for jobs. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/learning-for-jobs_9789264087460-en#page4 (Luettu 12.10.2016.)

OECD 2014. Skills beyond School. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/skills-beyond-school_9789264214682-en#page62 (Luettu 12.10.2016.)

Ojalainen, M. 2015. Työpaikkakouluttajan ammatillinen osaaminen. Tampereen yliopisto. Pro gradu.

Onnismaa, J. 2008. Age, experience, and learning on the job: Crossing the boundaries between training and workplace. *Journal of Employment Counseling* 45 (2), 79–90.

Onstenk, J. & Blokhuis, F. 2007. Apprenticeship in the Netherlands: Connecting school- and work-based learning. *Education + Training* 49 (6), 489–499.

Opetushallitus 2016. Tutkinnot. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/nayttotutkinnot/tutkinnot (Luettu 12.12.2016.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:6. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/OKM06.pdf?lang=fi> (Luettu: 4.6.2016.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a. Nuorten työssäoppiminen ja oppisopimuskoulutus. Toimenpideohjelma vuosille 2014–2016. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/oppisopimusuudistus/> (Luettu 10.5.2016.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen edistäminen sekä työn ja koulutuksen joustava yhdistäminen. <http://minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/oppisopimusuudistus/Tyxpaikkaoppiminen.html> (Luettu 4.6.2016)

Paaso, A. 2012. Osaava ammatillinen opettaja 2020. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14 (3), 46–56.

Paaso, A. 2015. Tulevaisuuden ammatillisen opettajan osaamisen ja tiedon tarpeet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero*, 55–65.

Paavola, S., & Hakkarainen, K. 2005. The Knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education* 14 (6), 535–557.

- Parey, M. 2012. Vocational Schooling versus apprenticeship training –Evidence from vacancy data. Julkaisematon käsikirjoitus. <http://cep.lse.ac.uk/seminarpapers/09-03-12-MP.pdf> (Luettu: 23.11.2016.)
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2.painos. Newbury Park, CA: Sage.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis: 844.
- Poikela, E. 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press.
- Rantanen, M. 2014. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto oppisopimuksella – Opiskelijoiden käsityksiä koulutuksesta ja työssäoppimisesta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu.
- Rager, K. B. 2009. I Feel, therefore, I learn: The role of emotion in self-directed learning. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development* (23.2), 22–33.
- Rauner, F. & Wittig, W. 2010. Differences in the organization of apprenticeship in Europe: Findings of a comparative evaluation study. *Research in Comparative and International Education* 5 (3), 237–250.
- Reegård, K. 2015. Sales Assistants in the making: Learning through responsibility. *Vocations and Learning* 8 (2), 117–133.
- Renko, M. 2014. Oppisopimuskoulutus kaupan alalla - Nuoren aikuisen työntekijän ammatillisen osaamisen kehittyminen koulutuksessa ja työssä. Tampereen yliopisto. Pro gradu.
- Resnick, L. B. 1987. Learning in school and out. *Educational Researcher* 16 (9), 13–20.
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P., & Postareff, L. 2015. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17 (4), 9–21.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (3), 4–18.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 106–122.
- Ryan, P. 1998. Is apprenticeship better? a review of the economic evidence *Journal of Vocational Education and Training* 50 (2), 289–329.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27, 4–13.
- Steedman, H. 2012. Overview of apprenticeship systems and issues. ILO contribution to the G20 task force on employment. Geneve: ILO.

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_190188.pdf (Luettu 21.5.2016.)

Stenström, M-L. & Virolainen, M. 2014. The history of Finnish vocational education and training. Nord-VET – The future of Vocational Education in the Nordic countries. http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1a_fi.pdf (Luettu 2.6.2016.)

Suomen virallinen tilasto (SVT) 2016a. Ammatillisen koulutuksen opiskelijat 2014–2015. Helsinki: Tilastokeskus.
http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kou__aop/001_aop_tau_101_fi.px/?rxid=7f08d33a-fba6-44ef-b8cf-90b8a201026e (Luettu 3.12.2016.)

Suomen virallinen tilasto (SVT) 2016b. Sijoittuminen koulutuksen jälkeen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9442. 2014. Helsinki: Tilastokeskus
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/sijk/2014/sijk_2014_2016-01-26_tie_001_fi.html (Luettu 3.12.2016.)

Taivassalo-Salkosuo, M., Tauriainen, S. & Valio, S. 2010. Teoksessa T. Frisk (toim.) Oppimisympäristöjä avartamassa. Oivalluksia, ideoita ja esimerkkejä oppimisympäristöiksi ammatillisessa koulutuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2010:1. Opetushallitus: verkkojulkaisu.
http://www.oph.fi/download/124992_Oppimisymparistoja_avartamassa_UUSI.pdf . (Luettu 4.10.2016.)

Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Acta Electorica Universitatis Tamperensis 534.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. Educational Research Review 3 (2), 130–154.

Tynjälä, P. 2009. Connectivity and transformation in work-related learning – Theoretical foundations. Teoksessa M-L. Stenström & P. Tynjälä (toim.) Towards integration of work and learning. Strategies for connectivity and transformation. Dordrecht: Springer, 11–37.

Tynjälä, P. 2013. Toward a 3-P model of workplace learning. Vocations and Learning 6 (11), 11–36.

Tynjälä, P. 2016. Asiantuntijan tieto ja ajattelu. Teoksessa E. Kallio (toim.) Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuutta. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja 71, 205–226.

Tynjälä, P. & Gijbels, D. 2012. Changing world: Changing pedagogy. Teoksessa P. Tynjälä, M-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) Transitions and transformations in learning and education. Dordrecht: Springer, 205–222.

Tynjälä, P., Häkkinen, P. & Hämäläinen, R. 2014. TEL@work – Towards integration of theory and practice. *British Journal of Educational Technology* 45 (6), 990–1000.

Uola, A. 2001. Tiedon muuntuminen ammatilliseksi osaamiseksi oppisopimuskoulutuksen kontekstissa. Tampereen yliopisto. Pro-gradu.

Valtioneuvosto 2015. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi. Hallituksen julkaisusarja 13/2015.
<http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma+strategisen+hallitusohjelman+k%C3%A4rkihankkeiden+ja+reformien+toimeenpanemiseksi.pdf/92b90c0e-9154-487f-bbf8-543cb6433dd6> (Luettu 11.2.2016.)

Valtioneuvosto 2016. Kärkihanke 2: Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi.
<http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen/karkihanke2#toimenpide1>

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.
https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70791584/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf?version=1&modificationDate=1349944103000&api=v2 (Luettu 13.1.2016)

Virkkula, E. 2014. Työpajatyöskentely informaalin oppimisen muotona musiikkialan ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (3), 8–21.

Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41842/978-951-39-5270-9_vaitos27062013.pdf?sequence=1 (Luettu 15.10.2016.)

Virtanen, A. 2014. Koulutusalat työssäoppimisen erilaisina oppimisympäristöinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (1), 10–27.

Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2005. Mitä taitoja työssä opitaan? Opiskelijoiden kokemuksia työpaikalla oppimisesta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (1), 24–33.

Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2008. Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training*, 44 (2), 199–213.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Collin, K. 2009. Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. *Vocations and Learning* 2 (3), 153–175.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. 2012. Factors promoting vocational students' learning at work: Study on student experiences. *Journal of Education and Work* 27 (1), 43–70.

Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopisto. Akateeminen väitöskirja. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-315-1/urn_isbn_952-458-315-1.pdf (Luettu 14.10.2016.)

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, R. K. 1978. Tacit knowledge in everyday intelligent behavior. *Journal of Personality & Social Psychology* 52 (6), 1236–1247.

Wedge, T. 1999. To know or not to know – mathematics, that is a question of context. *Educational Studies in Mathematics* 39, 205–227.

Wolbers, M. H. J. 2014. Introduction: Research on school-to-work transitions in Europe. *European Societies* 16 (2), 167–174.

Zimmermann, B. J. 2006. Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 613–632.

Teemahaastattelurunko. Tähdellä merkityt kohdat ovat apukysymyksiä.

Taustatiedot

- Ikä
- Opintojen kuvailu: käynnissä oleva/edellisin tutkinto (ala, vuosi jne.)
- Millaisissa jaksoissa koulu/työ vaihtelevat?
- Työkokemus
- Aikaisempi koulutus ja koulumenestys

Koulutukseen hakeutuminen

- Miksi valitsit tämän alan? Oliko muita vaihtoehtoja?
- Mikä sai sinut lähtemään mukaan koulutukseen?
- Onko lähipiirissä muita samantyyppisessä koulutuksessa olleita
- Vanhempien ammatit?

Oppilaitoksessa opiskelu (oppilaitosmuotoinen koulutus ja oppisopimuksen lähijaksot)

- Millä tavalla opinnot alkoivat?
- *millaista tietoa saanut, onko tehty suunnitelmia ohjaajien / opettajien kanssa jne.
- Kerro tavallisesta opiskeluviikostasi (työ ja koulutus)
- Miten kuvailisit opiskelua oppilaitoksessa?
- Millaista opetus on?
- Millaisia tehtäviä koulussa tehdään?
- *yksin, ryhmässä.. jne.
- Millaisia aiheita koulussa opiskellaan?
- Mikä on ollut helppoa/vaikeaa?
- Oletko asettanut tavoitteita oppimiselle? Millaisia?
- *kuinka paljon suunnittelet opintoja?
- Käsitelläänkö työssä oppimista koulussa?
- Jos tarvitset apua, keneltä kysyt?
- Onko sinulla ollut poissaoloja?

Työpaikalla tapahtuva oppiminen (työssäoppimisjaksot ja oppisopimuskoulutus)

- Millainen on työpaikkasi?
- Millaisia työpäiväsi ovat?
- Millaisia työtehtäväsi ovat?
- Millaista työskentely on?
- Ovatko työtehtäväsi muuttuneet? Kaipaisitko helpompaa/haastavampaa?
- Oletko huomannut, että olisit soveltanut työpaikalla jotakin koulussa opittua?
- Onko mielestäsi parempi osata ensin teoriaa ennen soveltamista vai toisin päin?
- Olisiko työntekeä erilaista, jos et olisi samaan aikaan koulutuksessa?

- Missä asioissa olet kehittynyt?
- Tiedetäänkö työpaikalla, millaisia tehtäviä tai aiheita koulussa käsitellään?
- Koetko oppivasi työssä?
- *millä tavalla koet eroavan oppilaitoksessa opitusta?
- Mikä on helppoa/vaikeaa työpaikalla?
- *miten olet ratkaissut vaikean tilanteen?
- Jos tarvitset apua työpaikalla, keneltä kysyt?
- Kuinka paljon saat mielestäsi palautetta tai ohjausta työpaikalla?
- Oletko tuonut uutta osaamista työpaikalle? Miten otettu vastaan?

Koulutuksen arviointi

- Mikä koulutuksessa on ollut hyvää?
- Mitä kehittäisit koulutuksessa?
- Onko koulun ja työn yhteistyö ollut hyvää/riittävää?
- *miten kehittäisit?
- Mitä työpaikalla tai koulussa pitäisi tehdä, että oppisit paremmin?
- Millaista arviointi on ollut?
- Tiedätkö mitä opsin mukaan pitäisi osata?
- Suositteletko koulutusta muille opiskelijoille?
- *miksi / miksi et?
- Millaisille opiskelijoille suosittelet / et suositteleisi tämänkaltaista koulutusta?

Tulevaisuuden suunnitelmat

- Millaisia tulevaisuuden suunnitelmia sinulla on?
- Oletko aikeissa jatkokouluttautua?
- Koetko koulutuksen antaneen sinulle valmiuksia siirtyä työelämään?
- *millä tavalla?

Tutkimuslupahakemus
[Oppilaitos], oppisopimuskeskus

Tutkimustyyppi:

Pro gradu –tutkielma, kasvatustiede

Tutkimusluvan hakija:

Katarina Ojala, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö

katarina.ojala@xxxx.xxx

p. 040 xxx xxxx

Tutkielman ohjaaja:

[Next Move –tutkimusprojektin johtaja]

Tutkimuksen tarkoitus:

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden koulutuskokemuksia. Tutkimusta varten haastatellaan [oppilaitoksen] opiskelijoita. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa opiskelijoiden koulutuskokemuksista ja näin ollen saada tietoa koulutuksen kehittämiseksi. Tutkimus toteutetaan osana Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön Next Move – oppisopimuskoulutus ja muuttuvat ammattitaitovaatimukset – tutkimusprojektia (2014–2017)

(<http://www.uta.fi/edu/tutkimus/tutkimushankkeet/nemo/index.html>).

Aikataulu:

Tutkimus toteutetaan 1.12.2015–31.5.2016

Sitoumukset

Tutkimuksessa saatuja tietoja ei käytetä muuhun kuin tässä tutkimuslupahakemuksessa selvitettyyn tutkimustarkoitukseen. Tutkimuksessa noudatetaan tutkimuseettisiä periaatteita ja tutkittavien tietoja käsitellään luottamuksellisesti.

Helsinki 2.12.2015

Saatekirje

Hei oppisopimusopiskelija!

Onko sinulla kokemusta ammatillisen koulutuksen oppilaitosmuotoisesta koulutuksesta, mutta olet siirtynyt tai vaihtanut opiskelemaan oppisopimuskoulutukseen? Opintosi voivat myös olla ns. x+y tai 2+1-muotoisia koulutuksia.

Opiskelen Tampereen yliopistossa kasvatustieteitä ja olisin pro gradu -tutkielmaani varten kiinnostunut kuulemaan kokemuksistasi opiskelusta oppilaitos- ja oppisopimusmuotoisessa koulutuksessa. Koska tämän tyyppistä tutkimusta on Suomessa tehty vielä vähän, sinun kokemuksesi koulutuksesta ovat tutkimuksen kannalta erittäin tärkeitä.

Tutkimus toteutetaan **haastatteluna**, joka kestää n. 30–45 minuuttia. Haastattelu aika ja -paikka voidaan sopia joustavasti aikataulujesi mukaan. Haastattelu voidaan tarvittaessa toteuttaa myös puhelinhaastatteluna.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimusvastaukset käsitellään **ehdottoman luottamuksellisesti**. Tutkimusraportissa ei käy ilmi tutkittavien tietoja, eikä siitä voi tunnistaa yksittäistä vastaajaa.

Haastattelut on tarkoitus tehdä tammi–maaliskuussa 2016, joten otathan minuun pikaisesti yhteyttä sähköpostilla tai puhelimitse, mikäli haluat osallistua tutkimukseen. Tutkittavien kesken arvon 2 kpl Finnkinon elokuvalippuja.

Tutkimus toteutetaan osana Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön ammatillisen koulutuksen tutkimusprojektia.

Kiitän sinua jo etukäteen yhteistyöstä. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Katarina Ojala

katarina.ojala@xxxx.xxx

puh. 040 xxx xxxx

Ote teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Ku sä tuut oikeisiin töihin tälle alalle, pitää kyl vähä karsia pois sitä mitä sä oot oppinu koulussa.	Koulussa opitun poisoppiminen	Teoria ei vastaa käytäntöä	Teoreettisen tiedon soveltaminen
Työelämässä ei aina mee asiat niinku kirjassa sanotaan. Et tota, kaikenmaailman laskettiin kaikennäkösii hommi siel koulussa, et miten kestää joku kuorma, painolla ilman sidontaa -- oikeessa elämässä sillä ei oo mitään väliä. Kaikki mitä kaatuis nii nehän sidotaan.	Teoria ei yhteydessä käytäntöön	Käytäntö ei vastaa teoriaa	Käytännöllisen tiedon käsitteellistäminen
Omalta osalta vaan tää ajoneuvotekniikka vaan ihan ohi, et se oli jotenki semmonen outo juttu että se se niinku periaattees niinku tuntu et ne anto vaan suoraa sen kakkosen et en mä oikeesti tajuu moottoritekniikasta yhtään mitään, mä vaan ajan tätä autoo. Mut toisaalta sitte, näihän se on tosielämässäki, et ei mun tarvikaan tietää mitään, ku ei näihin autoihin saa tehdä mitään itte, vaan näistä menee takuut jos sä vaihat lampunki itte.	<p>Ei ymmärrä teoriaa</p> <p>Teoriatietoa ei tarvitse työssä</p> <p>Teoria ei yhteydessä työelämään</p>	<p>Teoria ei ymmärrettävää</p> <p>Käytäntö ei edellytä teoriaa</p> <p>Teoria ei vastaa käytäntöä</p>	<p>Teoreettisen tiedon soveltaminen</p> <p>Käytännöllinen tieto</p> <p>Käytännöllinen tieto</p>